Należytość pocztowa opłacona ryczałtem.

ROK IV. GRUDZIEŃ 1926 — STYCZEŃ 1927 Nr. 10-1.

Szkoła i Nauczyciel

MIESIĘCZNIK

poświęcony sprawom wychowania i nauczania oraz życia organizacyjnego nauczycielstwa.

Wydawnictwo Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielswa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarządu Okręgu Łódzkiego Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich

Komitet Redakcyjny stanowią: Bilski Klemens, Gacki Władysław, Ochędalski Henryk, Opęchowski Jan, Petrykowski Romuald, Zaleski Aleksander.

Administracja czynna we wtorki, czwartki i soboty od godz. 7-ej do godz. 8 i pół wiecz. Redaktor przyjmuje we wtorki od godz. 7-ej do 8-ej wiecz.

Warunki prenumeraty: rocznie 6 zł., półrocznie 3 zł., numer pojedyńczy 75 groszy.
P. K. O. № 63.263.

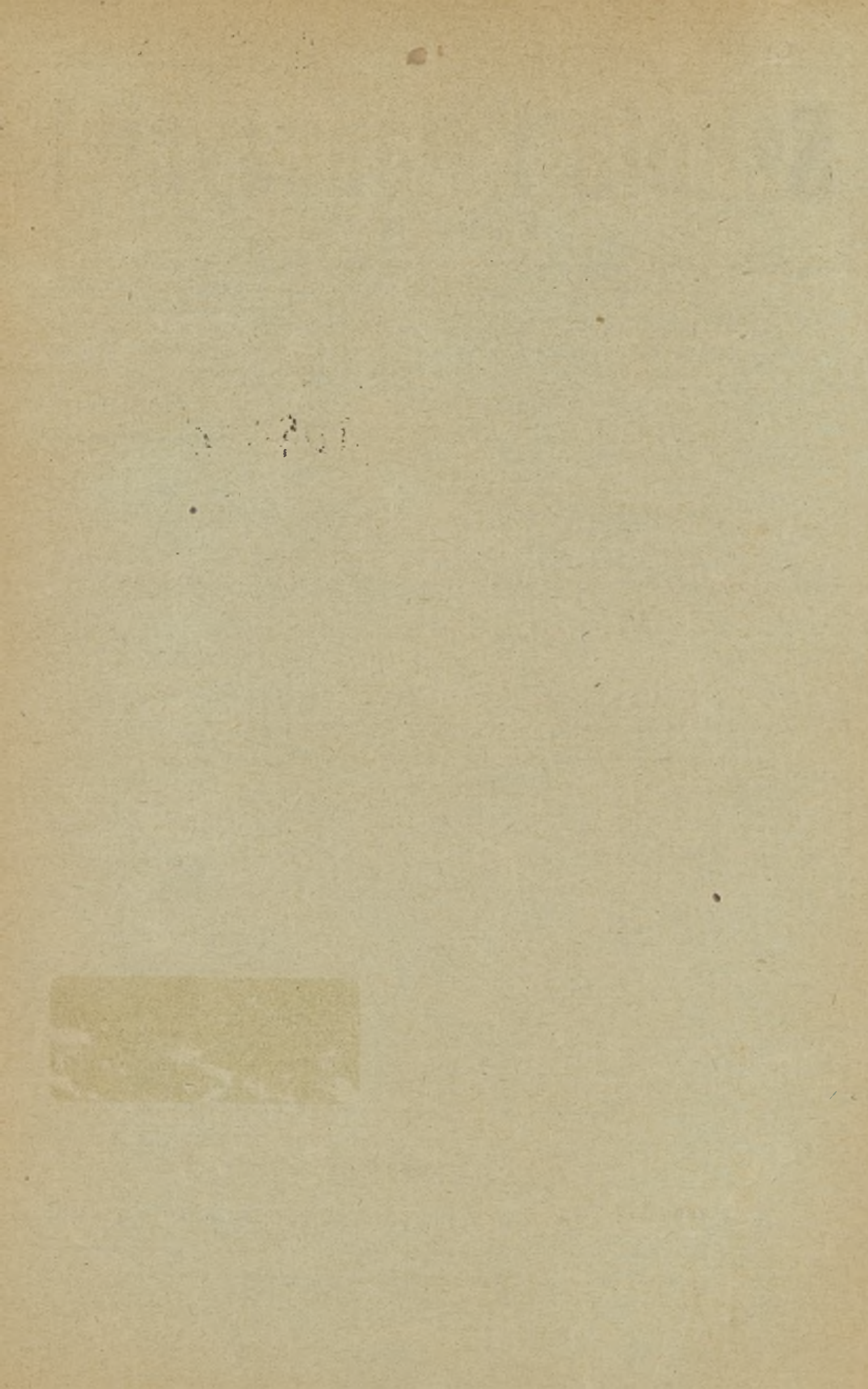
TREŚĆ:



ŁÓDŹ 1926-7

Adres redakcji i administracji pisma: Łódź, Andrzeja 4, III. p.

Numery pojedyńcze nabywać można w każdej księgarni.



ROK IV. GRUDZIEŃ 1926 — STYCZEŃ 1927. Nr. 10-1.

Szkoła i Nauczyciel

MIESIĘCZNIK

poświęcony sprawom wychowania i nauczania oraz życia organizacyjnego nauczycielstwa.

Wydawnictwo Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielsᴡa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarządu Okręgu Łódzkiego Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich

Komitet Redakcyjny stanowią: Bilski Klemens, Gacki Władysław, Ochędalski Henryk, Opęchowski Jan, Petrykowski Romuald, Zaleski Aleksander.

Administracja czynna we wtorki, czwartki i soboty od godz. 7-ej do godz. 8 i pół wiecz. Redaktor przyjmuje we wtorki od godz. 7-ej do 8-ej wiecz.

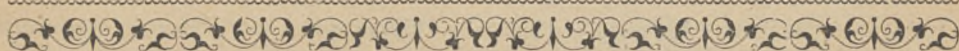
Do Czytelników i Czytelniczek „Szkoły i Nauczyciela".

Administracja miesięcznika „Szkoły i Nauczyciela" już kilkakrotnie zwracała się do Czytelników i Czytelniczek z prośbą o regularne wysyłanie należności, stosowała przytem wszelkie środki, mogące ułatwić odbiorcom wpłacanie prenumeraty. Wszystkie te środki okazały się bezskutecznemi. Zaniedbują wpłacanie należności również osoby, **reklamujące spóźnioną wysyłkę pisma.** Ze względu na niską opłatę, wynoszącą zaledwie 50 groszy miesięcznie, brak wpływów z prenumeraty, zmuszeni jesteśmy przypisać wyłącznie opieszałości.

Wobec powyższego zwracamy się z wezwaniem do naszych Czytelników i Czytelniczek o niezwłoczne nadesłanie Administracji zaległych należności. Komunikujemy jednocześnie, że w razie niewzmożenia się wpływów z prenumeraty w ciągu najbliższych tygodni — zmuszeni będziemy przerwać wydawnictwo.

Komitet Redakcyjny
miesięcznika „Szkoła i Nauczyciel".

Styczeń, 1927 roku.



DR. WIKTOR CHRUPEK.

Możliwość wspólnej ogólno-ludzkiej podstawy wychowania moralnego.

(Dokończenie).

Przełomowe znaczenie w tej sprawie miała wojna światowa i jej do dziś dnia trwające następstwa. Narody zrozumiały, że się zniszczą wzajemnie, jeżeli się nie połączą w ludzkość. Zrozumiały, że Koalicja egoizmów narodowych, sprzecznych ze sobą, oczywiście nie może być trwała. Zrozumiały, że potrzeba solidarności, bo istnienie jednych narodów jest związane z istnieniem drugich. Że nietylko słabi potrzebują mocnych, ale i mocniejsi potrzebują słabych. Że byt i istnienie narodu jest jedynie możliwe w związku i harmonji z innemi narodami. Nie powstała żadna nowa moralność, ale okazała się paląca potrzeba odnowienia i pogłębienia starej moralności a przedewszystkiem tego wszystkiego, co dotąd było jakby pięknem zakończeniem gmachu moralnego: idei ogólnoludzkiej, idei całej ludzkości, ale naprawdę całej, także czarnej, żółtej i bronzowej, połączonej w harmonijny zespół.

Idea ta przybiera u niektórych zabarwienie religijne i może w samej rzeczy mieć charakter religijny. W pracy nad realizowaniem i zastosowaniem tej idei etyka staje się religją. Bo jest to praca dla tego, co najświętsze a wszystko co świętem nazywano i nazywają trzeba mierzyć ostatecznie miarą, której dostarcza ta idea. W pojęciu świętości spotykają się więc religja i etyka. Goethe mówi to samo:

Was ist das heiligste? — Das was heut und ewig die Geister
Tiefer und tiefer gefühlt, immer nur einiger macht.

Co jest najświętszem? — To co dzisiaj i wiecznie, głębiej i głębiej odczute, jednoczy ludzi coraz więcej.

A więc najwyższy ideał moralny.

Mówiliśmy o potrzebie pogłębienia starej moralności, przedewszystkiem w duchu ogólnoludzkim. Zastanówmy się bliżej nad tą sprawą. Wielkim korzyściom, które wynikną z połączenia się narodów towarzyszyć muszą wielkie obowiązki, a przedewszystkiem, niesłychane aż do dni naszych, opanowanie egoizmów osobistych i narodowych. Rabunek w stosunkach międzynarodowych musi się stać czemś tak samo pogardy godnem jak kradzież wśród członków pewnego narodu. — Trzeba, aby każde życie ludzkie było nam cenne. — Niewystarczy, abyśmy kochali nieprzyjaciół, jak to poleca Ewangelja, ale trzeba, żeby wogóle nie było wrogów, wrogich narodów i wrogich ludzi. *)

Żadna ojczyzna nie powinna się stawiać ponad wszystko; ponad wszystkiemi ojczyznami znajduje się ludzkość. Kochać ojczyznę lepiej i służyć jej lepiej niż dotąd, to znaczy kochać ją i służyć jej w spólnocie całej ludzkości. — Każdy naród powinien mieć autonomję na terytorjum, które zajmuje, bo bez niej niemożliwe jest normalne

*) A. Loisy: La morale d'humanite. (Sprawozd. z III. Kongresu wychowania moralnego w Genewie).

życie w owej wspólnocie. — Wojna zdobywcza powinna być uważana za najwyższą niesprawiedliwość. Jest to dziedzictwo po naszych przodkach zwierzęcych i stawia nas do pewnego stopnia poniżej poziomu zwierząt. Zwierzęta bowiem jednego i tego samego gatunku nie zwykły gromadnie napadać na siebie. Prawdziwa miłość ojczyzny broni się niezłomnie w razie napadu najeźdźców, ale i sama nigdy nie prowadzi wojny napastniczej. Ów duch, który wznieca wojny, jest wrogiem ojczyzny. Jest to duch morderstwa i rozboju przeniesiony w stosunki międzynarodowe. Dziś jeszcze tylko niewielka liczba ludzi może zrozumieć i odczuć stosunki moralne, wśród których idee pokoju powszechnego, Ligi narodów i braterstwa nie byłyby tylko marzeniem a nawet niebezpieczną iluzją.

Jakie drogi wiodą jeszcze do tej ulepszonej, naprawdę ogólno-ludzkiej moralności? Trzeba powoli organizować ową wspólność międzynarodową. Liga Narodów i działalność przez nią rozpoczęta w dziedzinie utrwalenia pokoju, zmniejszenia zbrojeń, regulacji zagadnień gospodarczych, komunikacyjnych, pracy, higjeny a wreszcie współpracy umysłowej ma tutaj jak największe znaczenie i napewno jeszcze znacznie się udoskonali i rozwinie. Wszelkie związki międzynarodowe w jakiejkolwiek dziedzinie, a jest ich dziś już liczba ogromna, to samo zjazdy międzynarodowe, pracują w tym samym kierunku. Wymiany profesorów, podróże młodzieży do innych narodów, wszystko to uczy nas poznawać i rozumieć drugich. Narody zaczynają się dopiero poznawać naprawdę a to jest pierwsza droga do tego, aby zaprzestały się nienawidzieć. Förster, dziś wydawca czasopisma „Die Menschheit" i gorący propagator idei pokoju powszechnego i zbliżenia narodów, w jednym ze swych ostatnich artykułów bardzo wymownie przemawia w tym duchu *). Wydaje mu się, co niezbyt prawdopodobne, że uczucie narodowe i odrębność narodów nic nie stracą na swej sile, choć się wyrobi uczucie ponadnarodowe. Inni nazywają je poprostu międzynarodowem. Według Förstera wynika to z głębokiego instynktu biologicznego, że narody rozwijają nietylko swoje właściwości, ale uzupełniają je, mieszając się z tymi, którzy są inaczej uorganizowani. Narody zależą jeszcze od drugich i są wprost obowiązane do wymiany i to nietylko ekonomicznej, ale i duchowej. Przedewszystkiem naturalnie najbliżsi sąsiedzi. Każdy naród ma swoje niezbędne i określone zadanie do spełnienia wśród wielkich problemów ludzkości. Ma swoje posłannictwo. W pierwszym rzędzie wobec swoich sąsiadów i swoich mniejszości narodowych. Tylko nie w tym dawnym sensie, posłannictwo, które narzucano innym narodom mieczem i gwałtem, wbrew ich woli; w którem było sporo manji wielkości i przekonania, że własne cechy i właściwości są cenniejsze aniżeli właściwości innych.

Pierwszorzędną rolę w przygotowaniu owej przemiany moralnej w duchu ogólnoludzkim odgrywać będzie naturalnie wychowanie, a w tej znowu dziedzinie położono nacisk największy na naukę historji. Nauką historji zajmował się przedewszystkiem ostatni zjazd wychowania moralnego w Genewie i sprawie tej poświęcono szereg referatów. Nauka historji powinna się przeobrazić. Powinna we właściwem

*) F. Förster: La valeur de L'Histoire dans l'education morale et sociale. (Sprawozdanie z kongresu wychowania moralnego w Genewie).

świetle stawiać akty gwałtu i kłamstwa, których widownią są dzieje i które wnoszą zamieszanie w pojęcia moralne dziecka. Z wielu podręczników historji młodzież wynosi przekonanie, że cel uświęca środki, że sukces jest wyrokiem Boga, i że wobec wielkich sukcesów narodu powinno milczeć sumienie. Żaden cel, nawet najczystszy, nie uświęca środków. Romain Roland powiedział, że środki są nawet ważniejsze niż cel. Bo środki stanowią przędzę naszego rzeczywistego życia, naszych myśli i naszych czynów. One kształcą albo zniekształcają naszą duszę. Tymczasem cel ostateczny jest w dali, i im więcej środki działania, których używamy, są niegodne jego, tem więcej odsuwamy jego realizację w przyszłość mglistą. — Nic nie kształci tak sądu etycznego młodzieży, jak kiedy nauczyciel przeprowadza ocenę postaci historycznych własnego narodu i nawet z boleścią stwierdza niesprawiedliwość, którą jego naród popełnił wobec obcych. Zwłaszcza ocena konfliktów sąsiedzkich daje dużo kształcącego materjału. Egoizm narodowy, według Förstera, nie jest zasadą polityczną, ale jest negacją. Prawdziwa zasada polityczna brzmi: Nawiązać węzły pomiędzy życiem własnego narodu a innemi narodami, przejść od ja do ty. Oszczędzać miłość własną innych narodów, poświęcić coś dla interesów drugiego narodu. Tylko wysiłki zużyte w tym kierunku, mogą nas wyprowadzić z dotychczasowej bezpłodności politycznej i położyć kres rozkładowi Europy. Ta idea, to uczucie ogólno-ludzkie jest czemś, co dopiero trzeba siać, rozszerzać i pielęgnować w duszach ludzkich, co musi się stać czemś tak realnem i silnem jak dzisiejsze uczucie narodowe.

Na drodze jednak do rozwoju idei stoi szereg p o w a ż n y c h p r z e s z k ó d. Pierwsza grupa takich przeszkód, to przesadny n a c j o n a l i z m, i m p e r j a l i z m i c e n t r a l i z m państw dzisiejszych. Uczucie narodowe długo jeszcze, a może zawsze będzie silnem uczuciem, mającem źródło swoje w elementarnych instynktach społecznych. Uczucie to powinno znaleźć słuszne ujście, dążenia narodów do autonomji powinny być zaspokojone. Kamieniem węgielnym nowej moralności międzynarodowej jest tutaj p r a w o s t a n o w i e n i a o s o b i e. Narody uciskane zawsze będą zakłócały spokój świata, zawsze będą przyczyną wojen i to nietylko domowych, ale także konfliktów między państwami. Także i wojna światowa na tem tle wybuchła i doprowadziła rzeczywiście do wyzwolenia szeregu narodów. A zatem pomagać narodom do ich swobodnego rozwoju, to znaczy pracować dla pokoju świata, dla spólnoty narodów.

Drugą przeszkodą w zbliżeniu narodów jest k o n f e s j o n a l i z m, to znaczy nietolerancja wyznań religijnych, ich dążenie do potęgi i wpływu bez względu na głębszą religijność, sumienie i charakter jednostki bez względu na kardynalne przykazanie ludzkości: kochaj bliźniego. Pod tym względem zupełna wolność i równouprawnienie jest dzisiaj jedynie racjonalną zasadą. Taksamo w społeczeństwie jak przedewszystkiem w szkole. Tylko w zupełnej swobodzie religijnej mogą się rozwijać charaktery młodzieży. Wyznanie i narodowość, to są taksamo niezawinione cechy biednego dziecka jak i jego wszelkie inne wrodzone cechy duchowe i fizyczne. Wyznaniowość w przeszłości była przyczyną krwawych wojen i dziś jeszcze jest potężną ścianą dzielącą ludzi, wciskającą się we wszelkie dziedziny życia. Nawet w życiu stowarzyszeń, które łączą się dla jakichś wspólnych, zdawałoby się zupełnie ogólnoludzkich celów, podział według wyznań gra dużą rolę. I pod tym względem zjawiają się

zwiastuny lepszej przyszłości, a mianowicie dążenia do harmonijnej i życzliwej współpracy duchownych różnych wyznań. *)

Mówiliśmy poprzednio o teoretycznej możliwości wspólnej podstawy wychowania moralnego. Zastanówmy się obecnie nad zagadnieniem, jakby się rzecz przedstawiała w praktyce. Nie będzie tutaj innej drogi jak ta, którą obierano, kiedy chodziło o ustalenie wspólnej podstawy wychowania moralnego dla jednego narodu. Zupełna zgoda wszystkich jest, jak dotąd, czemś nieosiągalnem i tylko drogą ustawodawczą, większością głosów przeciw mniejszości można osiągnąć porozumienie. Ustalenie takiej podstawy, opracowanie planów i podręczników byłoby rzeczą specjalnej komisji, złożonej z teoretyków etyki i pedagogów. Tak postąpiono w Japonji w r. 1902. Tą samą drogą poszła w r. 1882 Francja, gdzie organizacja wychowania moralnego przeprowadzona jest najkonsekwentniej. Gdyby kiedyś chodziło o scharmonizowanie wychowania moralnego wśród całej ludzkości, to najbardziej powołaną do tego byłaby może Liga Narodów. Już dziś rozpoczęła ona pracę zmierzającą w tym kierunku, a mianowicie komisja dla współpracy umysłowej zapoczątkowała usiłowania reformy nauczania historji celem budzenia ducha międzynarodowego, u młodzieży. Zajęła się także sprawą nieodpowiednich podręczników, które wytwarzają u uczniów brak zrozumienia dla innych narodów. W tej sprawie działa Liga przedewszystkiem przez komitety narodowe. — Etapami wreszcie na drodze do powyższego celu są Kongresy Wychowania Moralnego.

Streszczam wszystko, co powiedziałem dotąd. *Wspólna, ogólno-ludzka podstawa wychowania moralnego jest teoretycznie najzupełniej możliwą, przytem konieczną i niezbędną w interesie narodów i ludzkości. Treści do tej podstawy może dostarczyć jedynie etyka naukowa. Nauka, jak w każdej innej dziedzinie tak i w sprawie wychowania moralnego jest jedynie kompetentnym przewodnikiem. Tę wspólną podstawę formułujemy jako dążenie do powszechnej pomyślności.*

Pisząc mój referat nieznałem innych referatów, ani też rezolucyj obu organizacyj. Zdaje mi się jednak, że stanowisko moje nie daleko odbiega od stanowiska Związków. Powszechna pomyślność możliwa jest tylko przez solidarność ludzi i ludów.

---

*) Niedawno (sierpień 1925) obradował w Sztokholmie zjazd związku powszechnego dla przyjaźni międzynarodowej za pośrednictwem kościołów. (Alliance Universelle pour L'Amitié internationale par les Eglises) zjechali się tam przedstawiciele 27 państw i rozmaitych wyznań chrześcijańskich. Celem związku jest dążenie do przyjaźni między narodami przez wpływ rozmaitych kościołów. Zorganizowano komitety narodowe, które mają działać wśród różnych narodów. Omawiano sprawę tajnej dyplomacji i podręczników historji, które sieją nieprzyjaźń między narodami. Uchwalono rezolucje popierające dążenia Ligi Narodów, arbitraż, powszechne bezpieczeństwo i rozbrojenie jako zastosowania na terenie politycznym idei Królestwa Bożego na ziemi. Dyskutowano nad powiększeniem wpływów związku w tym duchu na opinję publiczną, rządy i parlamenty. Zobowiązano się do współpracy w dziełach humanitarnych, do walki o prawdę i sprawiedliwość w stosunkach międzynarodowych. Kościół katolicki nie brał udziału w obradach kongresu. (Reunion de la Conferencie Interenationale tenue a Stockholm, Août 1925. Alencon. Imp. Coueslant).

*) Na zakończenie chciałbym dodać kilka słów o wychowaniu moralnem u nas. Temat naszych odczytów ma w naszych stosunkach znaczenie dosyć akademickie. Gdzieś na szerokim świecie ludzie myślą o wspólnej podstawie wychowania moralnego dla ludzi całego świata. A u nas? U nas jeszcze w tej dziedzinie bardzo niewiele się myśli a jeszcze mniej się robi. U nas właściwie jeszcze całe wychowanie moralne tak w szkole jak w społeczeństwie jest w ręku wyznań. My jeszcze nie przebyliśmy tej ewolucji, jaka wiedzie od etyki teologicznej do świeckiej. U nas jeszcze ludzie o wykształceniu akademickiem powątpiewają, czy istnieje wogóle jaka naukowa etyka. U nas sprawy moralności pozostawia się w zupełności duchownym. U nas istniało na całym obszarze Rzeczypospolitej jedno jedyne towarzystwo etyczne, które, zdaje się, już nie istnieje, a przynajmniej nie daje znaku życia. My nie mamy jednego pisma, któreby było poświęcone sprawom etyki, czy wychowania moralnego, nie mamy prawie żadnych odczytów z tej dziedziny, a ostatni Rocznik Pedagogiczny w bibljografji działu wychowania moralnego notuje za cały rok, wszystkiego, kilka artykułów po czasopismach. Na uniwersytetach naszych nic nie słychać o wychowaniu moralnem a ministerstwo oświaty już od kilku lat obiecuje osobną publikację z tej dziedziny, która zdaje się, jednak już niezadługo się ukaże. Nietylko oryginalnych prac nie posiadamy, ale i tłómaczeń bardzo mało. Po szeregu lat walki nauczycielstwa o lepsze wychowanie w szkole, udało się wkońcu zdobyć instytucję wychowawców, płatną za kilka godzin. Zaczęto pracować nad regulaminem dla wychowawców, zdawało się, że sprawa wychowania zyskała jakąś pewną podstawę w naszej szkole. I oto przyszła sanacja skarbu i wyniki dziesiątków lat pracy i walki nauczycielstwa przekreślono za jednym zamachem. Co więcej — przez powiększenie liczby godzin etatowych do nieznanej w państwach europejskich wysokości, uniemożliwiono nauczycielowi nie tylko pracę wychowaczą, ale nawet pracę nad samym sobą. Spodziewać się należy, że teraz, kiedy odrodzenie moralne stało się programem rządu, kiedy hasło sanacji moralnej rozbrzmiewa wszędzie, znajdą się także sposoby i środki materjalne na pracę od podstaw w tem dziele odrodzenia, przez szkołę przedewszystkiem i wychowanie w niej. Tylko ta droga rokuje rzeczywiste i trwałe wyniki, każda inna będzie tylko pozorem i złudą.

Konstytucja przepisuje obowiązkową naukę religji dla wszystkich szkół państwowych, nie dopuszczając zupełnie zwolnienia od tej nauki w wypadkach, kiedy sumienie rodziców lub ucznia czuje się pogwałcone. Dzieci wyznań nieuznanych przez państwo lub bezwyznaniowe mają szkołę publiczną zamkniętą albo też zmuszone są zdawać egzamin z religji, jeżeli chcą uzyskać świadectwo państwowe. Dzieci te narażone są na trudności i szykany na każdym kroku. Są to anomalje nie spotykane już w państwach zachodnich. Wychowanie moralne odbywać się może tylko w atmosferze prawdy i wolności sumienia. Przymus rodzi kłamstwo i obłudę.

---

*) Ta część nie była czytana na zjeździe.

TADEUSZ SEWERYN.

O niepotrzebnych, a szkodliwych wizytacjach

Coraz częściej domaga się nasza prasa reorganizacji szkolnictwa i reformy administracji szkolnej. Chodzi o rozwarcie drzwi, celem wpuszczenia prądu świeżego powietrza w zatęchłą atmosferę, gdzie „nic nie zmieniło się". Jest to objaw pocieszający, rokujący poprawę systemu. Pisze redaktor „Głosu Nauczycielskiego", R. Tomczak: „Obecny ustrój administracji szkolnej wykazał nadmierne wprost braki i wadliwości w praktyce, dał szkolnictwu, państwu i społeczeństwu machinę ciężką, aż do potworności nieraz zbiurokratyzowaną, par excellence papierową i nie dostosowaną do prostych i zwięzłych potrzeb życia. Trzeba zmienić ludzi, a przez nich maszynę".

Właśnie w sprawie owego biurokratyzmu, papierowości i zmiany ludzi lub zmienienia się ludzi... Kilka uwag, płynących z szczerej troski o te wartości, o które tak pieczołowicie dbała Komisja Ed. Nar.: ideowość nauczyciela, jego entuzjazm do pracy i zaufanie do władz szkolnych. Więc nie o „sylwetki moich bliźnich" chodzi mi, ani nie o poczytne „niedyskrecje i impertynencje" demagogiczne.

Nie przekonywują nikogo argumenty niektórych odłamów prasy, przemawiające za nieproduktywnością instytucji wizytatorów wogóle. Wprawdzie zaprzysięgłe grona nauczycielskie, kontrolowane przez zaprzysięgłych dyrektorów, powinny dawać wystarczającą gwarancję, że żadnych niedomogów, ewentualnie nadużyć w szkole być nie może, a rozporządzenia wyższych władz szkolnych będą szanowane, jednak stwierdzić, niestety, wypada, że niekażdy członek grona jest „na właściwem miejscu", czy to ze względu na różny stopień poczucia moralnej odpowiedzialności za pełnienie swego obowiązku, czy też stopień fachowych kwalifikacyj, a wreszcie, że niekażdy dyrektor nadaje się do pieczy nad metodą całokształtu nauczania, niekażdy spełnia swój obowiązek wizytowania podległego mu grona i zdolny jest lub może wyjść poza zakres pracy papierowo - administracyjnej. Co prawda, pozostaje pytanie, czy w takich warunkach wizytatorowie usuną te niedomagania swemi urzędowemi wizytacjami, dokonywanemi raz na rok? A wiadomo, są jeszcze nauczyciele, którzy do dziś dnia w wolnej Polsce nie doczekali się jeszcze żadnego wizytatora na swych lekcjach. Fakty te jednak uzasadnić mogą co najwyżej nieproduktywność pracy ministerjalnych wizytatorów - instruktorów, a nie wizytatorów okręgowych, którzy mogą i powinni częściej objeżdżać podległe im szkoły w okręgu, czyniąc zadość potrzebie należytej kontroli, rady, opieki, pomocy i egzekutywy.

Chodzi o metodę niektórych wizytacyj i wskazanie na kolce szablonu, który tak często idzie w parze z ziewającą nudą. Oto przebieg takiej właśnie wizytacji.

Wizytator zjawia się w klasie niespodzianie; siada w ostatniej ławce lub za katedrą i zapisuje pytania nauczyciela i odpowiedzi uczniów. Przedewszystkiem konieczny jest tu pośpiech, gdyż na poznanie poziomu i wartości szkoły wyznacza sobie kilka dni zaledwie. Wizytator, polonista z zawodu, notuje graficzne przedstawienia funkcyj liczb, prawa Newtona, reakcje pierwiastków i ich jonów, gama C-dur, statystykę ekonomiczną Polski i t. p. Matematyka znowu dekret nominacyjny na wizy-

tatora upoważnił do tworzenia „kwalifikacyj" lub „aplikacyj" nauczyciela na podstawie słuchanych przez kwadrans pytań i odpowiedzi nietylko z matematyki, ale i gramatyki polskiej, rozbioru „Romantyczności", przedstawienia Soboru Konstancjeńskiego, Wiosny Ludów, Orbis Pictus, albo też przypatrywania się grze w siatkówkę i wystrzyganiu pawiego oczka z kolorowych papierków. Poza temi notatkami — konferowanie z dyrektorem w ciszy zamkniętego gabinetu, a względem nauczyciela albo sfinksowe milczenie, albo odstrychnięcie się od niego nieszczeremi i bezkrytycznemi superlatywami albo urzędową sztywnością i wyniosłością zarówno w dogmatycznym sposobie oceny lekcji, jak i odpowiedzi na interpelacje. O zwrócenie uwagi na istotne, dobre strony szkoły lub indywidualne wartości członków grona, o podniesienie ich i utrwalenie zachętą, uznaniem lub życzliwą radą, o zaprowadzenie między sobą, a gronem atmosfery przychylności, opartej na porozumieniu i wyrozumiałości, czyli tych czynników, na których dawniej Komisja Ed. Nar. budowała moralną podwalinę ideowości i entuzjazm nauczyciela — jakżeż rzadko troszczą się tacy wizytatorowie, odrabiający swe urzędowe zadania!

Nieraz w głównym przedmiocie wizytacji, czyli badaniu poziomu nauczania i wychowania, jesteśmy świadkami przykrych niespodzianek. Kilka faktów.

W lwowskiem kuratorjum wizytator zmusza nauczyciela i uczniów do głowienia się podczas rozbioru „Jana Bieleckiego", z jakiego drzewa była zbudowana cerkiew brzeżańska, a podczas rozwijania planu Löwenwolda na lekcji historji stawia niezwykłe pod względem metodycznym zagadnienia: Kiedy Jadwiga przybywa do Polski? Kiedy, kto i kogo pobił pod Płowcami? Czy Płowce, a Piławce to tosamo, czy nie? i t. p. Do jakiej syntezy miały zmierzać pytania pana wizytatora, jaką jednostką metodyczną chciał uwypuklić — niewiadomo. Sądził widocznie, że nauczyciel i jego uczniowie innych zmartwień nie mają. — W łódzkiem kuratorjum (przed kilku laty) wizytator, oceniając pracę wychowawczą grona nauczycielskiego, powoływał się na opinje o szkole, słyszane od nieznanych mu bliżej pasażerów w pociągu i dorożce, stwierdził „niedostępność" ustępów (nota bene nie szkolnych), a lekcję psychologji krytykował z takiego „metodycznego" stanowiska: Czy dyrektorowi trzęsą się nogi przed wizytatorem? Ten sam wizytator, pełniący dziś odpowiedzialne funkcje w ministerstwie oświaty, robi nauczycielowi historji zarzut, dlaczego skłania uczniów do rysowania dla szkoły takich pomocy naukowych, jak zbroje, świątynie greckie, nagie(!) rzeźby, a nie polecił im wykonać obrazu Pana Jezusa lub Matki Boskiej choćby dla jednej klasy? I tyle. Jest to istotnie wizytacja z okna pociągu, zaprawiona reminiscencjami pogawędki podczas księżego obiadku, a orjentacja w sprawach metodyki nabyta chyba od tego obywatela, który kierował dorożką.

Nieraz pozostaje zagadką, jakie zasługi pedagogiczne lub naukowe, jakie wykształcenie lub doświadczenie wyniosły niejednego z tych ludzi na tak odpowiedzialne stanowisko. Sławna była przed rokiem językowa kwestja „czczyczeli" contra „czczicieli", odkąd wizytator okręgu poleskiego pociągnął do odpowiedzialności nauczycielkę języka polskiego zato, że nie podkreśla takich błędów w zadaniu maturalnem, jak „czcić, czciciel". Czy w takim wypadku od kompromitacji w oczach nauczycielstwa uchowa wizytatora jego poczucie swej wyższości, mające źródło tylko we władzy, której zresztą zastosowanie jest nieraz nader elastyczne? —

Wizytator okręgu krakowskiego zarzuca niedawnym swym kolegom, że nie przestrzegają zasady koncentracji w zakresie większości przedmiotów. a wszelkie rzeczowe uwagi krytyczne i sprzeciwy kwalifikuje, jako nieuszanowanie władzy. Z kim mówimy? Czy to c.-k. pan radca, inspektor krajowy szkolny?

Jeśli wizytator, a raczej wicekurator okręgu poznańskiego, chroni przed odpowiedzialnością karną katechetów, demoralizujących młodzież, a gronom seminarjów nauczycielskich poleca traktować religję za przedmiot główny, choćby z krzywdą języka polskiego i przedmiotów pedagogicznych, gdyż celem szkoły, jego zdaniem, jest wychować dobrych katolików, — rozumiemy, że tutaj miklaszewszczyznę i ducha grabszczyzny przedstawiono w lapidarnem ujęciu, bez negliżu. Można przytoczyć setki przykładów na to, jak kalejdoskopowo musiałby nauczyciel zmieniać z roku na rok swe cele wychowawcze, metodę i stosunek do ministerjalnych programów, gdyby zechciał korzystać z uwag wizytatorów, również kalejdoskopowo zmieniających się. Nieuporządkowanie naszych stosunków szkolnych i rozpanoszona tymczasowość trybu organizacji władz szkolnych jest tego powodem bezprzecznie, ale i brak tych wartości u wizytatorów, na które ongiś w 1793 r. tak wielki nacisk kładła wiekopomna Komisja Edukacji Narodowej. **„Ustawy K. E. N. dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzplitej przepisane“** głosiły z serdeczną troską o dobro organizowanego szkolnictwa: „Światło i doświadczenie obierających wizytatora (Rada Szk. obierała wizytatora co dwa lata) dostatecznie okazywać im będą, iakich przymiotów, iakiey roztropności i sprawiedliwości, iakiey ludzkości i łagodności w obyczajach ten być powinien, któremu poruczyć się ma tak ważny i tak wiele powinności obejmujący urząd“. Takie troski mieli nasi poczciwi prapradziadowie, dziś mamy inne zmartwienia. A jednak zaprzeczyć się nie da, że wszelkie nadzorowanie poziomu nauczania i wydajności szkoły pod względem wychowawczym staje się iluzoryczne, dopóki wizytator nie pozna wartości każdego nauczyciela, jako pracownika w danem środowisku, dopóki taktem swoim, obejściem i poziomem wykształcenia nie wzbudzi w gronie szacunku i zaufania do siebie. W przeciwnym wypadku szkoła zawsze grać będzie komedję przed tym z nieba spadłym widzem. Czasami w antraktach zdarzają się momenty gróźb, zapowiedzi kar, materjalnego zniszczenia, przeniesienia na kresy i t. p. akcesorja, które na scenie istnieć nie powinny. W komedji tej aktor z Kongresówki sarknie w duchu na metodę kreaturek wiedeńskich, uorderowanych dygnitarzy, czepiających się klamki w pańskich przedpokojach Potockich, Skarbków, Tyszkiewiczów, a aktor z Galicji snuje w milczeniu rozmyślania na temat żywotnej tradycji niewoli, obciążającej tych, którym znane były, acz nieraz nie na własnej skórze, żandarmskie groźby „wysielenja administratiwnym poriadkom“. I tyle. Dodajmy do tego: węszenie tropów słabych stron szkoły, pokątne informowanie się u uczniów o zachowaniu się nauczyciela lub przerobionym materjale, unikanie rozmowy z nauczycielem, wytrącanie szkoły z normalnego trybu pracy zapomocą ciągłego niezadowolenia, wyrażanego z wysokości piedestału swej władzy — wszystko to wytwarza w gronie atmosferę zrozumiałej nieufności do „rewizora“, któremu wcale nie chodzi o wzbudzenie do siebie sympatji.

W takiej atmosferze współpraca wizytatora z nauczycielem staje się istotnie iluzoryczną. Niedyskrecją byłoby przypomnieć niektóre artykuły „Ustaw“ K. E. N., głoszące, że wizytator ma zachować „należyty

sekret, wzgląd na cudzą sławę, wstręt niepotrzebnego donoszenia, niepotrzebnej ciekawości", że postępować ma „z wielką powagą i łagodnością, z winnem każdemu poszanowaniem", że „oświadczy uczniom i dyrektorom, iż ktoby z nich życzył sobie mówić z wizytatorem, ma wolność mówienia i przedkładania żądań swoich (§ 17).

I ileż przykrości, ileż uwłaczania osobistej godności oszczędzonoby nauczycielstwu, gdyby wiele artykułów wspomnianych „Ustaw" nie były tylko archiwalnym zabytkiem! Może zniknęliby opryskliwi naczelnicy wydziału w kuratorjach, sztywni, a często nonszalanccy w traktowaniu petentów, nieraz leciwych i zasłużonych w pracy, ludzie, którzy wyrobili u nauczycielstwa opinję, że „załatwianie sprawy w kuratorjum nie należy do przyjemności". Zniknąłby typ wizytatora, zbierającego informacje o szkole w pociągu, dorożce i na plebanji, szukającego tylko słabych stron w pracy nauczyciela, a pozostawiającego po swej powierzchownej wizytacji zniechęcenie, apatję i tę zabójczą rezygnację: Czy warto pracować?!

Jednak, wiemy to wszyscy, charakterystyki takiego typu wizytatora generalizować nie można. Niekiedy bowiem osiągnął swe stanowisko drogą protekcji, skoligaceń, zasług partyjnych lub „sprzyjających koneksyj", nie każdy spełnia funkcje swego urzędu jak biurokratyczny rewizor lub kontroler.

Pamiętamy inne, a tak niedawne czasy, kiedy zaledwie mówiło się dopiero o kuratorjach szkolnych. Przyjeżdżał wizytator z ministerstwa. Już w pierwszym dniu jego wizytacji uczniowie i grono nauczycielskie przekonywa się, że ma do czynienia ze starym doradcą, życzliwym kolegą i przyjacielem. Nie on, ale nauczyciele podnoszą na Radzie Pęd. utyskiwania na małe rezultaty pracy, na niedostateczne przygotowania uczniów, różnorakie bolączki — bo któż od nauczyciela ma bogatszą skalę żalów? Wtedy z ust sędziwego wizytatora padały przemyślane rady, a przedewszystkiem krzepiące do pracy słowa: Koledzy! gdzieindziej szkoły nie mogą się pochlubić takiemi, jak wy, rezultatami. Jestem przekonany, że na przyszły rok połowy tych żalów nie usłyszę i t. p. Albo: lekcja historji na I kursie seminarjum. Pewien uczeń, opowiadając o śmierci Sokratesa wyraził się w ten mniej więcej sposób: Gdyby Sokrates uciekł z więzienia, zapomnielibyśmy i o nim i o jego nauce. Wolał zginąć, bo prawdę więcej cenił, niż życie"... Wtedy sędziwy wizytator, siedzący w ostatniej, ożywił się, powstał, podszedł do ucznia i położywszy mu rękę na ramieniu, rzekł nie bez szczerego wzruszenia w głosie: Kochany chłopcze! zapamiętaj sobie słowa, które oto wypowiedziałeś. Gdy za kilka lat będziesz nauczycielem, gdy jako dojrzały obywatel pracować będziesz wśród starszych, niechże ci zawsze przypomina sumienie, że prawdę należy więcej cenić, niż życie".

Czułostkowość? Moralizatorstwo? Poezja? A niech będzie i poezja, ale i entuzjazm, budzący siły do pracy, wyraz tego radosnego, twórczego pędu, który przyświecał rozmachowem budowaniu naszego szkolnictwa w pierwszych latach wolności. Były to dni historyczne. Żadne państwo w świecie nie może się pochlubić takim rozpędem organizacyjnym w dziedzinie szkolnictwa, jak Polska — a fakt ten odczytać można było z cyfr tablic statystycznych na Międzynarodowej Wystawie w Paryżu w 1925 r. To olbrzymie bogactwo twórczego entuzjazmu w duszach nauczycielstwa polskiego, bezcenny kapitał moralny zrujnowano, roztrwoniono nieudolną polityką szkolną rządów, zarażonych w sprawach oświaty duchowym

marazmem; resztę dokonały różne etapy walki z nauczycielem, krzywdzące ustawy uposażeniowe, biurokratyczna polityka kuratorjów szkolnych i ludzie, ludzie mali do spraw ważnych.

Powiały wiatry pod hasłem: „będzie jeszcze gorzej".

Wizytator, któremu zależy na nawiązaniu ze szkołami kontaktu opartego na wzajemnym szacunku i współpracy, wizytator, który nie zna urzędowej sztywności i opryskliwości, otrzymuje od swej władzy polecenie, aby zmienił swój stosunek do podwładnych. Wypicie szklanki herbaty u dyrektora kwalifikuje się, jako „przyjmowanie gościny", co, w pojęciu władzy, nie licuje z funkcjami urzędowemi wizytatora. Są to fakty. Wśród takiej „konstruktywnej" organizacji wewnętrznego ustroju życia szkolnego coraz więcej zaczęło się zjawiać wizytatorów, od których nauczycielstwo w nadwrażliwości swej, wyrobionej systemem panującego w szkolnictwie kursu, oczekiwało tylko tropienia i wychwytywania różnych słabostek i drobnostek.

W takich warunkach nie można winić tych „przystosowanych", którzy względem „władzy" zachowywali przezorną ostrożność, ową „cautio servi" i trenowali się w strusiej polityce. Znamy wizytatora, którego oryginalną specjalnością jest wyłapywanie braku przecinków w zadaniach uczniów; znamy takiego, który osobliwą pieczą otacza ustępy, ale ani jeden, ani drugi nie starają się zbadać wartości wizytowanego nauczyciela, jego wydajności w pracy szkolnej i pozaszkolnej, warunków jego działalności.

Rozumiemy teraz, jakie wizytacje są niepotrzebne, a szkodliwe; rozumiemy jedną z przyczyn wołania o otwarcie drzwi, o wpuszczenie prądu świeżego powietrza w duszną atmosferę. Twórcy Komisji Ed. Nar. bystrzej patrzyli w przyszłość i głębiej ujmowali zagadnienia szkoły, niż nasi dotychczasowi „ludzie ministerjalni" — wedle wyrażenia Mickiewicza. Obowiązkiem naszym jest korzystać z bogatego po praojcach spadku. Zapał nauczyciela do pracy i jego zaufanie do władz szkolnych jest zbyt cenną rzeczą, aby wolno go było marnotrawić i zaprzepaszczać w wygodnym, tuzinkowym szablonie bezdusznej urzędowości.

ooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooo

KAZIMIERZ OŻÓG.

W sprawie egzaminów dojrzałości.

Niejednokrotnie tak ze strony nauczycielstwa, jak i ze strony szerokich mas społecznych rozstrząsano sprawę egzaminów dojrzałości, sposobów ich odbywania, a nawet ich celowości. Ostatniemi zaś czasy sprawa matur pochłania coraz to większą uwagę i staje się przedmiotem namiętnych dyskusyj już nietylko na łamach pism czysto fachowych, ale nawet w prasie codziennej. Stało się to zaś zwłaszcza od chwili, gdy szkoły wyższe (uniwersytety, politechniki) wprowadziły poprostu u siebie egzaminy wstępne, zarzucając uprawiany dotąd t. zw. konkurs matur. Prawda, że egzaminy te nie są zaprowadzone wszędzie, prawda, że stosowane są one jedynie w pewnych wypadkach, ale fakt jest faktem: skoro szkoły wyższe żądają od wstępujących egzaminów — to zachodzi zupełnie logicznie uzasadnione pytanie: jaką wartość mieć może świadectwo dojrzałości, stwierdzające urzędowo i formalnie, że Komisja egzaminacyjna (państwowa) uznała kandydata za dojrzałego do studjów wyż-

szych? Zachodzi tu widocznie jakieś nieporozumienie, tem przykrzejsze, że skutki jego odbijają się na całym szeregu uczniów i uczenic, które rokrocznie przewijają się przed zielonemi stołami komisyj egzaminacyjnych.

Celem naszych rozważań będzie usiłowanie wyjaśnienia tego zagadnienia, jak niemniej wyprowadzenia pewnych konkretnych wniosków. Przedewszystkiem jednak należy przypatrzeć się samemu egzaminowi dojrzałości, poznać dokładnie przepisy, dotyczące jego przeprowadzenia. Omówienie bowiem szczegółowe regulaminu i to nietylko na podstawie samego suchego rozporządzenia, ale — co ważniejsza — na podstawie doświadczenia, może znakomicie przyczynić się do rozwiązania postawionego problemu, może rozważanie nasze ogromnie ułatwić.

Aż do bieżącego roku egzaminy dojrzałości odbywały się na obszarze Rzeczypospolitej nie według jednolitego planu, ale według przepisów, zostawionych w spuściźnie po zaborcach. Inaczej mówiąc, były trzy rodzaje egzaminów dojrzałości; egzaminy te bez względu na różnicę wymagań, sposobów pytań i t. d., dawały abiturjentom r z e k o m o jednakowe prawa. Podkreślam słowo r z e k o m o, bo właściwie prawa te, o ile chodzi o wstąpienie kandydata na uniwersytet, były również zmienne, które znowu niewszędzie były jednolite, co pochodziło z autonomji już nietylko naczelnych władz uniwersyteckich (Rektoratów, ale nawet poszczególnych Wydziałów).

Skoro więc miały być utrzymane egzaminy dojrzałości, nasuwała się potrzeba sprecyzowania i ujednostajnienia regulaminu tychże, obowiązującego już jednak na całym obszarze Państwa. Usiłowania w tym kierunku robione były przez cały szereg ministrów, którzy wydawali odpowiednie w tej sprawie rozporządzenia w formie okólników, ale właściwego regulaminu nie było. Bo też i wydanie tego nie było rzeczą zbyt łatwą. Sprawa ta bowiem wydawała się za poważną, aby można było ją jednem pociągnięciem pióra rozstrzygnąć. Zdawano sobie również dokładnie sprawę, że regulamin ten musi być tak ułożony, aby egzamin mógł stwierdzić: 1) czy kandydat istotnie jest rozwinięty tak dalece, że samodzielna praca naukowa nie będzie w późniejszych studjach przedstawiała dla niego większych trudności, 2) inteligencję kandydata. — W związku z tem formułowano pytanie dalsze: czy do stwierdzenia dojrzałości umysłowej wystarcza decydująca (dostateczna) odpowiedź kandydata z jednego, względnie jednej grupy przedmiotów, czy też koniecznem jest egzaminowanie go z całego kompleksu przedmiotów. Innemi słowy chodziło o to, czy egzamin ma wykazać dojrzałość umysłową kandydata na podstawie stwierdzenia pewnego zakresu wiedzy ogólnej, czy też wystarczy stwierdzić to jedynie na podstawie znajomości pewnej grupy przedmiotów (zbliżonych do siebie) i w ten sposób wyrobić sobie sąd o umiejętności analitycznego i syntetycznego myślenia kandydata.

Sprawa ta — jeśli bowiem już przyjąćby istnienie egzaminów dojrzałości — jest istotnie nader ważną, niemal zasadniczą. Rozstrzygnięcie jej ma zadecydować właściwie o celu i charakterze egzaminów. Jeśliby zwyciężyła opinja pierwsza, wówczas egzamin byłby właściwie dowodem, że kandydat posiadł pewien zasób wiedzy ogólnej, bez względu na to, czy posiada rutynę kontynuowania samoistnych studjów, niezbędną przy studjach wyższych. Wiadomo powszechnie, że matura przedwojenna na tych opierała się zasadach. Ale też każdy, który przeszedł przez ogień egzaminu dojrzałości w dawnej szkole pruskiej, rosyjskiej, czy austrjackiej zwłaszcza przed słynną reformą pamięta, ile trudu kosztowało go

przygotowanie się do takiego egzaminu; pamięta owe (uprawiane szczególnie w szkole rosyjskiej) drobiazgowe pytania, nieraz o charakterze złośliwo-podrywkowym. Matura w dawnych czasach była istotną torturą młodzieży. Była bowiem fachowym bez mała egzaminem, tem trudniejszym od innych fachowych, że obejmowała wszystkie grupy przedmiotów , z których każdy był uznawany przez odnośnego egzaminatora za „najważniejszy" i stosownie do tego odpowiednio dokładnie bywał egzaminowany. Egzamin ten dawał, coprawda, prawo wstępu do wyższych uczelni, ale, czy faktycznie stwierdzał on to, co matura — jak sama jej nazwa wskazuje — stwierdzać powinna, czy istotnie był sprawdzianem inteligencji i rozwoju umysłowego kandydata? Czyż rzadkiemi były wypadki, że abiturjenci, którzy byli przez całe gimnazjum „kujonami", po zdaniu z najlepszym nawet wynikiem egzaminu dojrzałości — nie byli zdolni podołać wymaganiom, stawianym w szkołach wyższych, nie byli zdolni do pracy samodzielnej, gdyż brakowało im zdolności orjentacji i intuicji, tak silnie związanych z inteligencją prawdziwą człowieka? Już słynna reforma austrjacka, przeprowadzona w r. 1908 wprowadziła pewne zmiany do regulaminu egzaminu dojrzałości. Ograniczyła bowiem ilość przedmiotów egzaminacyjnych, dawała uczniowi możność wyboru między niemi (np. prawo wyboru jednego języka starożytnego), oraz wprowadziła odmienny system świadectw, stwierdzających ogólnie, że kandydat jest uzdolniony do studjów wyższych, bez wymieniania not z poszczególnych przedmiotów. Reforma ta, acz wprowadzała reformy jedynie niewielkie, była jednak pewnym krokiem naprzód; wykazywała przecież dążność w kierunku sprowadzenia matury jedynie do egzaminu, mającego wykazać dojrzałość umysłową kandydata, zdolność analizy (analiza nieznanego tekstu) i syntezy. Matura przestawała być egzaminem ogólno-fachowym, a stawała się egzaminem dojrzałości. Było to zresztą zupełnie słuszne — o wiedzy ogólnej decydują świadectwa roczne. Uczeń, mający ukończoną z pomyślnym wynikiem klasę VIII, posiadł już pewien ogólny zasób wiadomości. Gdyby było inaczej, należałoby chyba kwestjonować sumienność nauczycieli, stawiających mu stopnie pozytywne. Niepomyślna zatem matura, traktowana jako egzamin z wiedzy ogólnej, kwestjonuje klasyfikację przy ukończeniu kl. VIII, której program, przynajmniej w półroczu II-giem ma charakter syntetyczny, obejmujący całokształt przedmiotów, udzielanych w gimnazjum. Niewydanie w takim wypadku matury, wydaje się logiczną niekonsekwencją. Nie będzie jej, gdy matura będzie istotnie egzaminem, stwierdzającym inteligencję kandydata, jego dojrzałość umysłową, a nie jedynie sumę wiedzy.

Jakżeż się przedstawia sprawa w Polsce?

Od wiosny b. r. obowiązuje na całym obszarze Rzeczypospolitej jednolity regulamin egzaminów maturalnych, wydany przez Ministra W. R. i O. P. Stanisława Grabskiego. Regulamin ten robi wrażenie na pierwszy rzut oka pracy niegłęboko przemyślanej. Już art. 1, omawiający cel egzaminu dojrzałości wykazuje pewne sprzeczności, zwłaszcza, o ile zestawimy go z następnemi artykułami. Autor mówi tu, że „egzamin ma wykazać, czy kandydat osiągnął taki stopień *wykształcenia i rozwoju umysłowego*, jaki odpowiada wymaganiom, stawianym przez program jednego z wydziałów gimnazjum państwowego". Mowa tu zatem: 1) o zbadaniu stopnia — *wykształcenia* — oraz 2) *stopnia rozwoju umysłowego*. Pozornie — zdawałoby się wszystko w porządku. Bezwzględnie *stopień wykształcenia* przy

ukończeniu gimnazjum jest konieczny. Ale już wyżej nadmieniłem, że te dwa momenty, aczkolwiek z sobą ściśle związane, trzeba koniecznie, o ile chodzi o egzamin dojrzałości, rozłączyć. Nie stopień wykształcenia, ale rozwój umysłowy kandydata winien decydować o pomyślnym wyniku egzaminu. O zdobyciu wiedzy mówi fakt ukończenia kl. VIII; — wykształcenie, jeśli pod tem rozumieć posiadanie pewnego zasobu wiedzy, może posiąść każdy, kto się uczy; inteligencję, zdolność intuicji — wykształcenie rozwija, ale ich nie daje. Matura zaś ma być przedewszystkiem stwierdzeniem inteligencji, rozwoju umysłowego.

Sprzeczność wykazują już artykuły wstępne, dotyczące rodzajów egzaminów dojrzałości. Art. 5 przewiduje dwa rodzaje egzaminów: zwyczajny i rozszerzony. Zwyczajny zdają uczniowie gimnazjów państwowych, oraz niepaństwowych z prawami pełnemi i niepełnemi bez zastrzeżeń; rozszerzony egzamin zdają uczniowie gimnazjów niepaństwowych, które otrzymały na dany rok szkolny prawa niepełne gimnazjów państwowych z zastrzeżeniem. I znowu zdaje się wszystko logiczne i konsekwentne. Słusznie bowiem gimnazja, posiadające pełne prawa, mają również uwzględnienia, czy przywileje. Nie o to jednak idzie. Stoimy bowiem ciągle na stanowisku, że matura ma być sprawdzianem stanu umysłowego kandydata. Jeżeli tak, to i do tych ostatnich gimnazjów winna być stosowana taka sama zasada, jaka obowiązuje gimnazja państwowe, względnie prywatne z prawami. Gimnazja te t. zw. kategorja B z zastrzeżeniem mają prawo wydawać świadectwa, równoznaczne ze świadectwami gimnazjów państwowych; a jeśli tak, to świadectwo kl. VIII-ej ma znowu identyczną wartość. Pocóż więc ta „rozszerzalność"? Czy nie lepiej byłoby w tych wypadkach stosować zastrzeżenie z § 3, dotyczące zmiany członków komisji, zamiast męczyć abiturjentów egzaminami z 7, czy 8 przedmiotów?

Przypatrzmy się kolejno tym dwom rodzajom egzaminów.

Jako zasadę przy egzaminie zwyczajnym przyjęto, że abiturjent ma zdawać poza religją (będącą zawsze przedmiotem egzaminu ustnego) cztery przedmioty według wyboru z pośród ułożonej grupy przedmiotów. Ciekawe są te kombinacje; zależą od typu szkoły, a ułożone są w ten sposób, że abiturjent we wszystkich typach (z wyjątkiem typu staroklasycznego) musi wybrać jako jeden przedmiot język polski lub historję, ponadto trzy przedmioty z dwóch grup innych, przyczem są one ściśle dostosowane do typu, czy rodzaju szkoły. W typie matematyczno-przyrodniczym wybiera zatem trzy przedmioty między matematyką, fizyką, przyrodoznawstwem, a językiem obcym; w grupie humanistycznej wybiera między łaciną, językiem nowoczesnym obcym, a matematyką lub fizyką; w nowoklasycznym między łaciną, greką, kulturą klasyczną, a fizyką; w staroklasycznym typie między matematyką i fizyką; wreszcie w neohumanistycznym między jęz. obcym nowożytnym a matematyką i fizyką. Badając bliżej ów program, spostrzegamy tendencję autora, którą z całym respektem uznajemy za słuszną, że przedmioty egzaminu są tak rozłożone, aby abiturjent miał możność dowieść umiejętności orjentowania się w najrozmaitszych dziedzinach wiedzy. Ale znowu tu spotkamy ten moment, że matura będzie egzaminem, stwierdzającym głównie stopień rozwoju umysłowego kandydata, stopień zaś wykształcenia jedynie pośrednio.

Jeżeli chodzi o sprawę ułożenia programu egzaminu dojrzałości, to tu zaznaczyćby należało, że, jak wyżej nadmieniono, daje on abiturjen-

towi możność wyboru między przedmiotami, należącemi do pewnych pokrewnych sobie grup. Na uwagę zasługuje szczegół, że przedmioty te są tak ułożone i skombinowane, iż abiturjent z każdego poszczególnego typu szkoły ma sposobność wykazać zdolność orjentowania się w dziedzinach wiedzy, tak humanistycznej, jak i realistycznej. Na podkreślenie zasługuje obowiązek zdawania egzaminu z języka polskiego, względnie historji na wszystkich wydziałach; szkoda, że jedynie w typie staroklasycznym, język polski i historja są przedmiotami wybieralnemi. Muszą one ustąpić na korzyść łaciny, względnie greki. Obowiązkowy egzamin z religji we wszystkich typach jest kwestją dyskusji — pomijam zatem tę sprawę zupełnie. O ile chodzi o wartość i celowość tego rodzaju egzaminu dojrzałości, możnaby się wypowiedzieć na jego korzyść i to z następujących powodów: 1) nie będąc egzaminem obszernym, obejmującym dużą grupę przedmiotów, nie przedstawia on dla kandydaty zbyt wielkiego utrudnienia; 2) jeśli wyjdziemy z założenia, że egzamin maturalny jest faktycznie sprawdzianem rozwoju umysłowego, polegającego na zdolności orjentowania się w różnych dziedzinach wiedzy, to zwyczajny egzamin dojrzałości temu właśnie postulatowi odpowiada. Przytem jest krótki, oparty w dużej mierze na wyniku egzaminu piśmiennego (co jest bardzo ważne) — i to stanowi jego dużą zaletę. Nie można tego w zupełności powiedzieć o egzaminie rozszerzonym. Przedewszystkiem obejmuje za dużą ilość przedmiotów egzaminacyjnych (7—8 przy ustnym, 4 przy piśmiennym); każe zdawać egzamin z kilku przedmiotów jednej grupy (np. łacina i greka), co jest zbyteczne ze względu na ostateczny cel matury, przyczem zachodzi i mała niekonsekwencja. Oto abiturjent może być uwolniony w pewnych warunkach ze wszystkich przedmiotów przy egzaminie ustnym.

Niekonsekwencja polega na tem: skoro zwalnia się ucznia o rocznej nocie dobrej, to tem samem wyraża się zaufanie szkole, która danemu kandydatowi świadectwo rzeczone wydała, a jeśli tak, to czy nie możnaby odrazu uprościć całej rzeczy i zamiast egzaminu „rozszerzonego" zastosować „zwyczajny", przy którym nawet zwolnienia tak daleko nie idą, który jednak jest łatwiejszy, a, co najważniejsze, bardziej odpowiada celowi.

To samo dotyczy egzaminów dla eksternów. Winien go poprzedzać egzamin z zakresu wiedzy, który obejmowałby program gimnazjum z zakresu klas VIII-miu, odpowiednio ułożony, czy zmodyfikowany; pomyślny wynik tego egzaminu dawałby kandydatowi prawo do otrzymania świadectwa z VIII-miu klas szkoły średniej, oraz do przystąpienia do zwyczajnego egzaminu dojrzałości.

W ten sposób modyfikując ostateczny cel egzaminu dojrzałości, za który uważamy stwierdzenie **rozwoju umysłowego i zdolności orjentacji** w tym stopniu, że kandydat zdolny będzie do pokonywania wszelkich trudności, nasuwających się przy studjach uniwersyteckich, — uważamy, że egzamin dojrzałości winien być do tego celu dostosowany. Nie odpowiada celowi ani egzamin rozszerzony, ani dla eksternów — natomiast najbardziej zbliżonym jest t. zw. egzamin zwyczajny.

Zachodzi tylko jeszcze kwestja zasadnicza: Gdzie ten egzamin składać należy i jakim ma być jego cel praktyczny? Już rubryka świadectwa mówi o jego celu. Egzamin stwierdza dojrzałość do studjów wyższych; daje zatem prawo wstępu do uniwersytetów, czy politechnik. Czyżby więc nie było więcej wskazane, aby egzamin ten odbywał się wogóle

w tychże wyższych uczelniach? Byłoby to logiczniejsze i słuszniejsze. Logiczniejsze, bo uniwersytety wtedy wiedziałyby, jaki materjał uczniowski dostają, byłyby niejako za niego odpowiedzialnemi; a słuszniejsze, bo niekażdy, kończący szkołę średnią poświęca się dalszym studjom wyższym; a jeżeli tak, to pocóż ta męka i zdenerwowanie, skoro się z praw korzystać niema zamiaru. Czyż nie lepiej i nie słuszniej wydać uczniowi, kończącemu klasę VIII-mą dyplom ukończenia szkoły średniej, któryby dawał mu pewne prawa (jak zajęcie odpowiedniego stanowiska, ulgi wojskowe i t. d.) bez prawa jednakże wstępu do szkół wyższych w charakterze zwyczajnego słuchacza? Należałoby jedynie wydanie uzależnić od postępów, zachowania się i t. d. kandydata, ale tylko w ten sposób należałoby zakańczać studja średnie. „Maturę" jako taką uważam osobiście za bezcelową, zwłaszcza wobec wprowadzenia przez niektóre uczelnie egzaminów wstępnych. A więc dwa egzaminy — dające jednakowe prawa.

Podobne głosy powtarzają się coraz częściej. Lecz, mimo zwiększającej się coraz bardziej liczby zwolenników zniesienia matur należy przypuszczać, że nieprędko zostanie ona zniesiona, wzgl. przesunięta tam, gdzie być powinna. I dlatego winno się dążyć do tego, aby ją przynajmniej jak najbardziej uprościć, uprzystępnić, aby przestała być nareszcie postrachem i torturą całych setek młodzieży.

Czy regulamin, obowiązujący obecnie, temu zadaniu odpowiada? Powiedzieliśmy wyżej, że poważnym krokiem naprzód jest wprowadzenie t. zw. „zwyczajnego" egzaminu dojrzałości. Ale celowi temu nie odpowiadają dwa pozostałe typy, wobec czego należałoby je usunąć.

Ważną również jeszcze rzeczą jest sprawa formalna, sprawa przebiegu egzaminu dojrzałości. Tutaj musimy już mieć bardzo poważne zastrzeżenia. Pominąwszy już cały szereg formalności spisywania mnóstwa papierów przez kandydata, dyrekcje zakładów i kuratorja, na szczególną uwagę zasługuje dziwnie niesympatyczne potraktowanie całego składu komisji przez autora obowiązującego już zresztą regulaminu. Regulamin odebrał komisji, względnie poszczególnym jej członkom niemal prawo decyzji i wyposażył w nie przewodniczącego. Nigdzie się to tak nie daje odczuć, jak przy wypracowaniach piśmiennych.

Zniesienie drugiego recenzenta jest rzekomo odciążeniem nauczycieli.

Cóż jednak spotykamy wzamian zato?

Art. 35 Reg. mówi, że „przewodniczący Komisji Egzaminacyjnej przegląda wszystkie wypracowania i ustala za nie oceny ostateczne. Może on przytem zmienić ocenę egzaminatora, winien jednak wówczas umotywować swoją decyzję przy ustalonej ocenie". Artykuł bardzo znamienny. Daje on nieznane dotąd prawa przewodniczącemu komisji. Skoro dotąd przewodniczący był właściwie trzecim recenzentem i miał stanowczy jedynie głos przy ustalaniu ostatecznej noty z wypracowania piśmiennego, która była wypadkową wszystkich trzech not, to obecnie przewodniczący ma prawo nietylko drugiego recenzenta, ale wręcz ma prawo ustalania noty bez porozumienia się z komisją, gdyż jej członkowie według § 36 dopiero po ustaleniu ocen mogą zaznajomić się z wypracowaniami. Precedens ten jest niedemokratyczny, ryzykowny. Niedemokratyczny, bo poniża autorytet nauczyciela - egzaminatora, który nie ma prawa rekursu do władzy wyższej od zdania przewodniczącego; jest to pewnego rodzaju votum nieufności, a właściwie brak zaufania do egzaminatora. Jest precedensem ryzykownym. Zbyt daleko posunięte zaufanie do przewodni-

czącego stawia tego ostatniego czasami w dosyć trudne położenie. Cóż bowiem ma zrobić przewodniczący - przyrodnik, nieznający naprz. języka francuskiego, skoro mu wypadnie „ustalać" notę wypracowania z tego przedmiotu, zwłaszcza wówczas, jeżeli, przypuśćmy, odnośny nauczyciel nie cieszy się jego zaufaniem. Postawienie, względnie „ustalenie" noty pociąga za sobą odpowiedzialność. Czyż może postawić w tym wypadku na „chybił"—„trafił" notę, czyż będzie w zgodzie z sumieniem zwłaszcza, jeżeli nota jest „niedostateczna"? Poradzić się, ściśle rzecz biorąc, nie można nikogo, bo wszakże wypracowania są pokryte tajemnicą... i nikomu zdradzić jej nie wolno. Tak zatem zostaje w położeniu kłopotliwem, a co najważniejsze cierpieć znowu może na tem i autorytet nauczyciela i może również niejednokrotnie kandydat.

Te naprawdę nieograniczone prawa przewodniczącego uwidaczniają się jeszcze w kilku punktach. I tak: art. 50 powiada, że uchwale Komisji o wyniku egzaminu dojrzałości ma prawo sprzeciwić się przewodniczący i dyrektor szkoły. Dziwna rzecz, że nie posiadają prawa założenia votum seperatum również członkowie Komisji.

Ciekawym jest również ustęp końcowy § 39. Ustęp ten brzmi:

„Przewodniczący Komisji Egzaminacyjnej może w poszczególnych wypadkach, w celu zdobycia dokładniejszej opinji bądź o uczniu (uczenicy), bądź o systemie pracy w szkole, żądać zdawania egzaminu ustnego mimo spełnienia wskazanych warunków. Żądanie to winno być postawione na posiedzeniu, przewidzianem w § 37, przytem przewodniczący nie jest obowiązany do podawania motywów".

Przewodniczący komisji (a nie musi nim być wizytator) — może dla zdobycia opinji o systemie pracy w szkole żądać egzaminu ustnego mimo warunków uwolnienia. A może to zrobić bez podawania motywów. Zachodzą drobne pytania: Czy na to jest matura, aby badać system pracy w szkole? Czy to nie za ryzykowny eksperyment? Czy wreszcie niema na to innego sposobu, tylko ten, szarpiący zdrowiem i nerwami młodzieży?

Pomijam tutaj szczegóły zwalniań, co do których można mieć poważne zastrzeżenia; chcę natomiast zwrócić jeszcze uwagę na szczegół naprawdę krzywdzący abiturjenta, a wprowadzony bez żadnej chyba głębszej myśli. Jest to § 16:

„Uczniowie, którzy wstąpili do VIII-ej klasy danej szkoły po upływie miesiąca od początku pracy w danym roku szkolnym, mogą zdawać egzamin dojrzałości w końcu tegoż roku szkolnego tylko w charakterze eksterna".

Dlaczego?

Reasumując to, co powiedziano, dochodzimy do następujących wniosków:

1) Szkoła średnia ma prawo wydawać uczniom po jej pomyślnem ukończeniu, odpowiednie dyplomy, mające charakter państwowo-prawny, dające prawo wstępu na służbę państwową, ulgę wojskową i inne przewidziane ustawami przywileje, bez prawa jednak wstępu na uniwersytety lub odpowiednie im szkoły wyższe w charakterze słuchaczy zwyczajnych. Dyplom ten stwierdza jedynie ukończenie szkoły średniej.

2) Przy wstępowaniu do szkół wyższych mogą być stosowane odpowiednie egzaminy, stwierdzające: a) ogólny stopień rozwoju umysłowego i zdolność orjentacji; b) stopień wiedzy kandydata z dziedziny nauk, którą sobie dla studjów wyższych obiera.

3) W związku z tem t. zw. egzamina dojrzałości przy gimnazjach winny być zniesione.

Na okres przejściowy zostawia się egzaminy dojrzałości o charakterze dzisiaj obowiązującego egzaminu zwyczajnego. Natomiast znosi się egzaminy rozszerzane i dla eksternów.

4) Eksterni zdają egzamin z zakresu VIII-miu klas szkoły średniej, poczem przysługuje im prawo zdawania zwyczajnego egzaminu dojrzałości.



Odpowiedzi na ankietę „Szkoły i Nauczyciela“ w sprawie wychowania moralnego.

I.

Prof. WŁADYSŁAW WITWICKI.

O wychowaniu moralnem w szkole.

1. Stanu wychowania moralnego w dzisiejszej szkole powszechnej nie znam bezpośrednio i zbliska. Zbliska znam stan wychowania moralnego w szkole średniej. W szkołach wyższych mówić można raczej o atmosferze moralnej, niż o wychowaniu moralnem, bo szkoły wyższe są obliczone raczej na kształcenie intellektu, niż na wyrabianie skłonności etycznych. Jeżeli je wyrabiają, to tylko pośrednio, przy sposobności pracy nad intellektem. Badań nad stanem wychowania moralnego u nas nie przeprowadzałem.

O ile wnosić mogę z obserwacji potocznej, dorywczej, to stan ten nie wydaje mi się inny między młodzieżą, niż w społeczeństwie dojrzałem. Te same, tradycyjne poczucia na punkcie dobra i zła, które żywią starsi, te same wady rozpowszechnione, te same rzadkie zalety i ten sam, wkońcu, brak zainteresowania dla zagadnień etycznych (czy naprawdę jest złe to wszystko, co przeważnie uchodzi za złe i czy naprawdę jest dobre to wszystko, co zdawna uchodzi za dobre i czy naprawdę jest etycznie obojętne to wszystko, co powszechnie uchodzi za etycznie obojętne; skąd się biorą i brać mogą nakazy i zakazy etyczne, czy: zrozumieć — to naprawdę tyle co: przebaczyć, czy odpowiedzialność i wolność są ze sobą koniecznie związane, czy nie są i w jakiem znaczeniu, co znaczy poczytalność, czem jest i czem powinna być kara i t. d.). Te i tym pokrewne zagadnienia nie interesują młodzieży podobnie, jak nie interesują u nas starszych. Panuje u nas rozpowszechnione poczucie, jakoby w tym zakresie wogóle nie było o czem myśleć i nie było tu czego naprawiać, bo te sprawy są raz na zawsze załatwione w kościele i w sądzie i o tem się wogóle nie mówi.

Za pożądane uważam **rozbudzenie świadomości etycznej,** to znaczy: uprzytomnienie jednostkom i ogółowi zagadnień związanych z oceną postępowania człowieka w społeczeństwie, niezależnie od oceny religijnej, czy prawnej. To postulat ogólny.

W szczególności wydaje mi się ważne rozbudzenie zarówno u dzieci szkolnych jak i u dorosłych poczucia i **poszanowania nieswojej własności,** oraz skrupulatności w **dotrzymywaniu** podjętych **zobowiązań. Stosunek**

do prawdy i kłamstwa zasługuje również na baczną uwagę i troskę wychowawców, ale trudno o tem mówić szerzej w krótkich ramach odpowiedzi na ankietę, jakkolwiek i tu będzie sposobność po temu, żeby tej kwestji dotknąć przy odpowiedziach na następne punkty.

2. **Nie sądzę, żeby** dzisiejszy **program** studjów, ustalony dla uzyskania kwalifikacyj nauczycielskich w szkołach powszechnych i średnich **przygotowywał w całej pełni** do pełnienia obowiązków wychowawcy.

Dlatego, że dobry wychowawca musi koniecznie posiadać pewne dyspozycje uczuciowe, pewien charakter, a tego program studjów nie wymaga. **Nie wyobrażam sobie jednak takiego programu** studjów, **któryby stwarzał wszystkie potrzebne wychowawcom dyspozycje.** Żaden kurs w uniwersytecie, ani w jakimś idealnym insytucie pedagogicznym nie wyrobi dobrego serca, wyrozumiałości, konsekwencji, systematyczności, zamiłowania do dzieci, a równocześnie dobrego humoru, powagi osobistej, taktu w postępowaniu, nawet głosu, który nie drażni, ruchów, które nie śmieszą i t. d. A przecież nawet i to są konieczne zalety dobrego wychowawcy. Wychowawcy więc rodzą się, a nie: robią się na kursach z pomocą programów. Stąd spotyka się ludzi zgoła nieuczonych, którzy dobrze własne dzieci chowają i spotyka się ludzi wykształconych — nawet w zakresie pedagogiki — którzy nie są dobrymi wychowawcami. Sądzę jednak, że, kto doskonale swój przedmiot zna, a dzieci kocha rozumnie — ten ma już tem samem, warunki po temu, żeby być dobrym wychowawcą. Wrodzony talent, jeśli się znajdzie, i praktyka zrobią resztę, obok wpływu środowiska.

Zmiana pożądana? Ta, żeby młodych ludzi, którzy w pierwszych latach służby nauczycielskiej objawiają jaskrawy, niepoprawny brak zdolności pedagogicznych, **wcześnie z zawodu nauczycielskiego usuwać.** Jednakże to sprawa, przy naszym braku sił nauczycielskich, trudna do przeprowadzenia i technicznie niełatwa do wykonania, bez nadużyć stronniczości, bez pobudek osobistych i t. d.

Druga łatwiejsza do przeprowadzenia. Mianowicie ta, żeby młodvch ludzi, wstępujących do zawodu nauczycielskiego, nie czynić wychowawcami, zanim nie przejdą **praktyki nauczycielskiej pod kierunkiem** starszego, **doświadczonego pedagoga.** Znam wypadek, w którym młodzieniec, mający lat 21, został w pierwszym roku swej służby nauczycielskiej wychowawcą w ósmej klasie średniej szkoły żeńskiej. Młodzieniec poważny, ale ciężar nad jego siły i warunki.

3. **Przymusowa nauka religji i przymusowe praktyki religijne są czynnikiem wychowawczym, naogół ujemnym.** W poszczególnych wypadkach miewają skutki dodatnie.

Ujemny przedewszystkiem dla dzieci inteligentniejszych i lepszych. Lepszych znaczy: tych, którym trudniej kłamać. Ujemnym dlatego, że na przymusowej nauce religji zmusza się gwałtem dzieci myślące, oświecane w szkole i w domu, żeby wierzyły w rzeczy nieprawdopodobne, sprzeczne wewnętrznie oraz sprzeczne z tem, co dzieci słyszą i słyszeć oraz czytać muszą poza godzinami religji przy sposobności lektury i dyskusji naukowej i obyczajowej. Wiele dzieci nie potrafi wierzyć w wiele punktów nauki religji. Przymus religijny nie liczy się z tem i wątpiących oraz niewierzących młodych ludzi piętnuje jako złych, co jest dla nich oczywistą **krzywdą,** a równocześnie zmusza niewierzących i wątpiących do tego, żeby słowem i zachowaniem się udawali wierzących wbrew swemu przekonaniu — co jest jaskrawą **deprawacją** młodych dusz.

Jedynem, choć smutnem, usprawiedliwieniem przymusu religijnego w szkole jest to, że od obywateli dorosłych, a niewierzących obowiązujące **ustawy i zwyczaje również wymagają kłamstwa wyznaniowego,** nieuniknionego przy chrztach, ślubach, pogrzebach, przysięgach sądowych, służbowych i uroczystych obchodach. Wypada więc — niestety — wcześnie uczyć dzieci kłamać, jakoby wierzyły, jeżeli nie mają, dorósłszy, cierpieć, gdyby wtedy kłamać na tym punkcie nie chciały, czy nie umiały. Przymus religijny w szkole jest praktycznem w naszych stosunkach kulturalnych ćwiczeniem i **przygotowaniem do życia,** niemniej jednak pozostaje czemś **niemoralnem,** jak każdy gwałt zadany ludzkiemu intellektowi i sumieniu, jak każde wymuszanie kłamstwa i, jako taki, jest czynnikiem wychowawczym ujemny.

Nie było tak **w średnich wiekach,** kiedy na tle ówczesnego stanu nauki i ówczesnego stanu oświecenia powszechnego, pewne wierzenia religijne, szczere i głębokie, **były powszechnem zjawiskiem** u ludzi dojrzałych i była uzasadniona nadzieja, że nie: wyjątkowe tylko jednostki, ale każdy wychowanek szkoły, dorósłszy, zachowa wiarę poddaną mu szczerze w latach dziecięcych, albo ją zmieni na inną wiarę wyznaniową, równie głęboką i szczerą. **Dziś** jest inaczej. Nie łudźmy siebie samych. Bez względu na to, czy ktoś jest sam wierzącym członkiem jakiegoś wyznania, czy nie, wie każdy doskonale, że **do wyjątków należą,** nawet u nas, osoby dojrzałe, o, średniem nawet, przyrodniczem wykształceniu, któreby **szczerze i głęboko** mogły wierzyć w każdy dogmat i każdy składnik tradycyj obowiązujących i tolerowanych wyznań.

Do jeszcze rzadszych te, któreby wogóle **znały** dogmaty tej wiary, do której się przyznają. Kobiety raczej wierzą — mężczyźni niezmiernie rzadko wierzą i jeszcze rzadziej wiedzą, w co właściwie wierzą, jeśli mowa o wyznaniu katolickiem. Zewnętrzne **pozory wierzenia,** obrządki kultu religijnego, praktyki religijne są we zwyczaju i są ustawami obwarowane — **wiara** pełna, szczera i głęboka — jest **wyjątkiem.**

Katolicyzm w Polsce jest w najwyższym stopniu **powierzchowny.** Z pośród tych, którzy się do katolicyzmu przyznają, jedni robią to z pobudek **politycznych lub narodowych** ze względu na służbę, albo na dzieci, chociaż się czują równie daleko od treści Kazania na Górze, jak od uchwał Soboru Trydenckiego; notoryczni ateiści gotowi są drukować poetyczne pobożne artykuły wstępne na gwiazdkę i na Wielkanoc, gotowi się też przejadać i nadużywać alkoholu w tych okresach, bo taki zwyczaj i tradycja w Polsce, chociaż u nas tradycja powierzchownie katolicka to spuścizna po zmierzchu wieku XVII-go i po smutnej pamięci wieku XVIII-ym. Inni, szczersi, czynią sobie z nauki Kościoła katolickiego **wyjątki;** zapominają, lub nie wiedzą wogóle o pewnych Jego dogmatach i nie myślą o nich; wierzą zaś w niektóre tylko, wybrane; kochają i czczą pewne obrazy z Ewangelji i pewne tendencje w Niej zawarte. Ulegają przytem złudzeniu, jakoby to, w co wierzą, było pełną nauką Kościoła, podczas gdy to w rzeczywistości bliższe którejkolwiek z potępionych **herezyj,** albo prymitywnego nieraz fetyszyzmu, niż prawowiernego katolicyzmu. Tak się np. za katolika uważał Słowacki, nawet wtedy, gdy wyznawał doktrynę potępioną o przechodzeniu dusz. Dla tych pociechą jest nieznajomość historji Kościoła i dogmatyki.

Rzadkością jest katolik wykształcony, **a świadomie (explicite) i szczerze wierzący.** Nie jest zaś rzadkością człowiek wykształcony, a pod względem etycznym będący **bez zarzutu;** widocznie: jedno jest

czemś innem, a drugie czemś innem. Z drugiej strony: nic bardziej pospolitego, jak człowiek powierzchownie wierzący, albo udający szczerą wiarę; człowiek porządny naprawdę jest znacznie mniej pospolity. Widocznie i tu jedno jest czemś innem i drugie. Nie należy tedy brać jednego za drugie i niemoralnym a bezskutecznym gwałtem zmuszać młodych ludzi ani do szczerego wierzenia, ani do udawania szczerej wiary.

Treść wierzeń religijnych jest dziś w znacznej części **szanowanym zabytkiem** po średnich wiekach; podobnie, jak podania o Krakusie i smoku, o aniołach u Piasta, o zrośniętych członkach biskupa Stanisława Szczepanowskiego. Należy je znać, żeby zrozumieć prymitywne stadja naszej kultury, które, zresztą, długie jeszcze wieki u nas przetrwają — nie należy tych wierzeń nikomu **narzucać gwałtem** i młodych ludzi zmuszać do wierzenia i objawiania wiary wyznaniowej dziś, jakgdybyśmy nie mieli za sobą wieku XVI-go, a Europa wieku oświecenia, poza który nie potrafimy i tak większości naszych dzieci cofnąć.

Oprócz tego, nauka religji zawiera w swojej treści, obok czynników pięknych i budujących, stoickich, **szereg czynników niemoralnych**, z któremi każdy sumienny wychowawca musi mieć niepokonaną trudność i kłopot. I tak: **karanie niewinnych** za winy niepopełnione, względnie: popełnione jakoby przez nieupoważnionego reprezentanta (Niedola ludzkości a nawet nieuchronna śmierć jednostek ma być **karą** za to, że niekażdy, ale **pierwszy** człowiek zachował się w raju tak, jak to Stwórca zgóry przewidywał. Nadzwyczaj bolesne „próby i doświadczenia" istoty wszystko i tak zgóry wiedzącej, dokonywane na jej własnych stworzeniach (Adam, Abraham, Hiob). **Zabijanie istot żywych** nie z potrzeby, pod wpływem głodu, ale **na cześć** Istoty Najlepszej (ofiary Starego Zakonu) **Masowe mordowanie** mieszkańców zwyciężonych miast na rozkaz Jehowy w Ziemi Obiecanej. Torturowanie kogoś **niewinnego,** a najwyżej postawionego, jako częściowa ekspijacja za nieposłuszeństwo **innej osoby** pod rządami Istoty Najlepszej, Najmądrzejszej i ponad wszelki wyraz mocnej (znaczenie Odkupienia). **Przelewanie zasług** na osoby niezasłużone i zasługiwanie się przez nieupoważnionego reprezentanta (korzystanie z zasług Chrystusa i świętych). **Odpowiedzialność zbiorowa** a nie jednostkowa pod rządami Istoty wszystko wiedzącej i najlepszej. Korzystanie ze stosunków osobistych celem **wpływania na wymiar sprawiedliwości** najwyższej (modlitwy do świętych celem odwrócenia sprawiedliwości boskiej w tem życiu, albo po śmierci) **Usprawiedliwianie** jednostek trwale dysponowanych ujemnie z pomocą chwilowych nastrojów, postanowień i obrzędów. Łączenie błogosławieństwa bożego z pewnemi znakami i słowami, **bez względu na wartość etyczną** błogosławionych. (Patrjarcha Jakób oszustwem wyłudza, **skutecznie jednak,** błogosławieństwo boże. Podobnie: małżeństwo, nawet wyzyskiwacza i trucicielki, uchodzi za święte, choćby się małżonkowie nienawidzili). **Brak serca** dla osób zamożnych a podupadłych, którym ma się coś do zawdzięczenia (Łazarz i bogacz w greckim tekście Ew. według Łuk.) **Posługiwanie się występkiem ludzkim** do wzniosłych celów. (Od wieków przewidziana przez Wszechmocnego denuncjacja Judasza, wyrok Piłata i t. d. użyte jako środki do zamierzonego Odkupienia rodzaju ludzkiego) Nieuprzejmy stosunek do służby (Łuk. 17.9). Bardzo trudna do interpretacji przypowieść o nieuczciwym włodarzu (Łuk. 16, 1—13).

To tylko przykłady wybrane dorywczo, które świadczą, jak bardzo odbiega na wielu punktach **treść nauki religji** od **współczesnego po-**

czucia etycznego. To poczucie nie jest obce i lepszym dzieciom. Te i tym podobne rzeczy, obok innych, widocznie pięknych i wzniosłych, powszechnie znanych, muszą nasze dzieci szkolne nie tylko znać — to rzecz potrzebna — ale muszą je wszystkie zarówno **chwalić,** czcić i usprawiedliwiać, wbrew najszlachetniejszym nieraz i najprostszym odruchom swego poczucia etycznego. **A jeśli ich nie potrafią szczerze chwalić, obowiązane są kłamać** nastrój pochwalny pod grozą wykluczenia ze szkoły. To niemoralne i demoralizuje zawczasu.

Poza tem, doświadczenie uczy, że przymusowa nauka religji w wielu razach szerzy i pogłębia wyniesioną z gorszego domu **niechęć do niewierzących i do innowierców,** zgodnie, zresztą, z duchem wielu miejsc Ewangelji, żeby tylko wymienić: Jan 3.36 i 3. koniec 18-go i 19-ty. Ta niechęć i związana z nią nietolerancja jest czynnikiem niemoralnym i to również z punktu widzenia samej religji panującej.

To samo odnosi się w jeszcze wyższym stopniu do przymusowych praktyk religijnych. Niemoralność przymusu religijnego słusznie piętnował jeden z najwybitniejszych pisarzy chrześcijańskich Tertullian (160—240) w czasach, kiedy chrześcijaństwo walczyło (jakkolwiek wyłącznie tylko dla siebie) o wolność wyznania. **„Nie jest rzeczą religji,** pisał, **wymuszać religję".** Zasada słuszna i dziś. Dzieci starsze, przymuszane do praktyk religijnych, dzieci z natury myślące, od których się na godzinach świeckich wymaga myślenia krytycznego, cierpią pod wpływem bezwzględnego przymusu religijnego niepotrzebnie, a charakter ich musi przez to ulegać spaczeniu.

Oparcie nakazów etycznych wyłącznie tylko na nieprawdopodobnych opowiadaniach treści religijnej pociąga za sobą i ten fatalny skutek, że z chwilą, gdy te opowiadania stają z czasem pod nieuchronnym znakiem pytania, niejeden młody człowiek ulega **złudzeniu, jakoby** dla niego **upadała** równocześnie wszelka **podstawa do postępowania etycznego.** Kto tylko dlatego nie kradł, że wierzył w cudowne pochodzenie tablic z przykazaniami, ten gotów mylnie myśleć, jakoby właściwie moralnie nic nie przeszkadzało kraść z chwilą, gdy błyskawice z góry Synai zobaczy w kinie, a przedtem jeszcze zrozumie ich wyłączne, naturalne przyczyny.

Utrata wiary dziecięcej jest zjawiskiem naturalnem i niezmiernie rozpowszechnionem w miarę rozwoju intelektualnego jednostek i postępu oświaty w kraju. Jeżeli nie chcemy, żeby się wraz z dziecięcą wiarą chwiały zasady etyczne, nie opierajmyż ich wyłącznie na tym **kruchym gruncie. Równie** lekkomyślnie byłoby opierać zakazy i nakazy moralne wyłącznie na treści poematów, obrazów, rzeźb, powieści, podań, legend, choćby i najpiękniejszych.

Przymusowa nauka religji i przymusowe praktyki religijne wtedy tylko przynoszą **dodatni** skutek wychowawczy, jeżeli wychowawca inteligentny i wyrozumiały, **nie daje dzieciom odczuć przymusu** a działa sprytnie **na ich wyobraźnię i serca** tak, żeby same pragnęły tego dobra, które im religja przynieść potrafi, a nie dojrzały tego zła, które ona w swojej treści na wielu punktach zawiera. Jeżeli umie **taktownie tolerować** szczere wątpliwości dzieci i nie zadaje gwałtu ani ich intelektowi, ani ich sumieniu. Posługując się taką techniką pewnej łagodnej suggestji i usypiania intelektu jednych a wyrozumiałości dla drugich potrafi w wielu wypadkach uzyskać u młodzieży postępowanie pożądane z punktu widzenia etycznego, oparte na t. zw. pobudkach nadprzyrodzonych. Zdarza się

nawet, że wyrobione tą drogą dobre nawyczki potrafią **przetrwać upadek wierzeń religijnych** i z czasem potrafią się w znacznej części **oprzeć na podstawie świeckiej,** naturalnej, zgodnej z rozsądkiem. Niestety — rzadko się tak dzieje. Gdyby się tak działo stale, wzorem cnót obywatelskich byłby przeciętny wychowanek lub wychowanka szkół powszechnych, lub średnich. Doświadczenie codzienne poucza jednak, że przymusowa nauka religji i przymusowe praktyki religijne w szkołach nie przynoszą nietylko zamierzonego, ale nawet tego skutku. Nie są zatem skutecznym czynnikiem wychowawczym.

4. Wychowanie moralne w szkole należy **oprzeć na gruncie świeckim,** niezależnym od tych lub owych wierzeń wyznaniowych. Nauczanie religji powinno spełniać jedynie tylko **rolę pomocniczą,** którą też potrafi spełniać, przy odpowiednio ostrożnem prowadzeniu, na najniższym stopniu nauczania, na tle dziecięcego, magicznego poglądu na świat. Dziecku w okresie bajek można z pomocą cudów uzasadniać także i nakazy etyczne — niedobrze robić to w okresie, gdy się na miejscu poglądu magicznego wprowadza i uzasadnia pogląd na świat przyrodniczy, kiedy się uczyć zaczyna o **rzeczywistych** przyczynach i skutkach tego, co nas otacza. Wtedy czas dziecku mówić: „Szanuj życie drugich ludzi, ich zdrowie, pracę, własność, czas, swobodę osobistą, ich rozum, serce i niemoc i współpracuj z niemi dla dobra wspólnego, bo 1) ty sam tego pragniesz instynktownie; podobnie jak wszyscy dobrzy ludzie, którzy nie są z natury zbrodniarzami, tobie milej żyć z takimi ludźmi, w takiej atmosferze i 2) **ty sam lepiej na tem wyjdziesz** materjalnie i moralnie, jeśli się przyczynisz do pogłębienia atmosfery wzajemnego poszanowania i współpracy z innymi członkami społeczeństwa. Milszy ci spokój i dobra sława, niż szubienica i pogarda ludzka. Zobacz i rozważ **przykłady** zacnych czynów ludzkich i stosunki w społeczeństwach cywilizowanych i staraj się dorównać ludziom najlepszym. Tego rodzaju rozważania na tle odpowiedniej lektury mogą stanowić jeden składnik podstawy wychowania moralnego w szkole.

Drugi, ważniejszy, stanowić winny **ćwiczenia** w czynnem dotrzymywaniu zobowiązań **za przykładem nauczyciela,** pod grozą opinji współuczniów i wychowawcy. Do tego celu bardzo się przydać mogą t. zw. gminy szkolne, sądy koleżeńskie i kółka samokształcenia etycznego, w których się pod kierunkiem wychowawcy organizuje i uzewnętrznia poczucie etyczne klasy na tle przewinień i zasług poszczególnych jednostek.

Nauka religji w zasadzie nie powinna być udzielana w szkole pod przymusem; tylko: **fakultatywnie, w kościele i w domu.** Szkoła będzie zawsze w fałszywem położeniu, jak długo w niej będziemy na godzinach religji **wmawiali** to, czemu godziny świeckie **muszą przeczyć.** Geolog musi zaprzeczyć potopowi na kuli ziemskiej za pamięci ludzkiej, lingwista wieży babilońskiej, zoolog musi zaprzeczyć biblijnemu sposobowi salwowania roślinożernych, mięsożernych i pasorzytnych zwierząt na sposób Noego, fizyk musi poddać krytyce nie tylko pojęcia o tęczy, albo cud Jozuego, ale pojęcie zjawiska nadprzyrodzonego wogóle, chemik za nic w świecie nie zgodzi się na takie ciała, które naprawdę posiadają wszystkie cechy alkoholu, albo skrobji a byłyby substancjami tkanek ciała ludzkiego. Embryolog musi uznać za nieprawdopodobne dzieworództwo u ssaków, aerodynamik i kosmograf musi rzucić światło na wniebowstąpienia i wniebowzięcia itd. itd. Na to **niema rady,** jakkolwiekby się wy-

silali apologeci i jakkolwiekby nauczyciele świeccy udawali, że tych sprzeczności nie widzą. Mniej ciekawy chłopak, słabszy intelektualnie, potrafi się uratować z tych sprzeczności tem, że wogóle **nie konfrontuje** swych przekonań i zapomina o jednych, kiedy wyraża drugie. Słabszy moralnie potrafi w siebie albo w drugich **wmawiać,** że wierzy w jedno i uznaje drugie, podczas gdy naprawdę będzie tylko gotów poważnie **mówić** twierdzenia sprzeczne a czemś innem przecież jest mówić sprzeczności a czemś innem w nie wierzyć. Najbardziej bystry i najbardziej szczery znajdzie się w najgorszej sytuacji, o ileby wątpił, lub nie wierzył. Takiemu dzisiejsza szkoła nie zostawia trzeciego wyjścia. Jedynie tylko: **kłamstwo, albo wykluczenie ze szkoły.** Nic dziwnego, że tak często młody człowiek wybiera kłamstwo. Gwałt moralny skutkuje.

Wybiera niejeden, ale doznanego gwałtu **nie zapomina** tak łatwo. Odruchowo potem musi żywić latami niechęć do tych, którzy mu gwałt intelektualny i moralny zadali a, że niechęć często zaślepia, więc, oto gotowy nietolerancki i niewyrozumiały wróg wszelkiej religji i religijności, objawiającej się nawet w najcichszych i najbardziej niewinnych czynach i postaciach. Najbardziej zaślepionych doktrynerów antyreligijnych, którzy równocześnie gotowi tonąć w teozofjach i spirytyzmach, wydaje między innymi bezwzględnie w szkole stosowany przymus religijny. Zatem ten przymus, nawet z punktu widzenia interesów samej religji, nie wydaje się celowy.

Wyjście z tego stanu wzajemnego okłamywania się, udawania i terroru moralnego na czyste wody prawdy, szczerości i wolności sumienia — jedno tylko. Religji powinno się fakultywnie nauczać **jedynie tylko w kościele i w religijnym domu,** a nie pod przymusem w szkole, na równi z przedmiotami, które do rozumu apelują, budzą krytycyzm i krytyce rozumnej ulegają, z przedmiotami, które można umieć, lub ich nie umieć, zależnie od poziomu intelektualnego. Złe noty za to, że ktoś nie potrafi **wierzyć** w „tajemnice", które mu do wierzenia podają — to niemoralny krok pedagogiczny o nieuchronnie fatalnych następstwach.

Dziś nie można się łudzić nadzieją, żeby się udało w Polsce w najbliższym czasie uzyskać szkołę świecką. W ustroju demokratycznym decyduje nieoświecona większość. Ta u nas jest bardzo daleka od tego, żeby zrozumieć i ocenić doniosłość zagadnienia szkoły świeckiej. Duchowieństwo posiada w tej chwili doniosły wpływ w szkolnictwie niższem i średniem. Duchowieństwo też powinno ile możności współdziałać w wychowaniu moralnem młodzieży z innymi nauczycielami; byłoby jednak zgubnem dla moralnego wychowania dzieci, gdyby się troskę o kierunek moralny pozostawiło **wyłącznie duchownym** i na ich wyłącznie barki składało za to odpowiedzialność. **Żadną zaś miarą nie powinien być przy nauce religji stosowany terror i przymus,** który otępia, deprawuje i często wywołuje skutek wprost przeciwny zamierzonemu.

5. Wprowadzenie w szkołach naszych nauki moralności świeckiej **na miejsce** godzin religji nie wydaje się zagadnieniem aktualnem i, przy obecnym stanie naszej kultury, nie możnaby się nawet po próbach szkoły świeckiej spodziewać skutków dodatnich. Przecież żaden zakład prywatny, któryby się ośmielił zostawić nauczanie religji kościołowi i domowi, nie uzyska u nas, zgodnie z konstytucją, prawa publiczności i gdyby nawet najzacniejszych ludzi wychowywał, oczernią go, ża chowa bezbożników i zbrodniarzy, że najświętsze zasady wyszarpuje z serc dzie-

cięcych, gubi ojczyznę, kościół i t. d. Kierownik i nauczyciele znajdą się na najczarniejszej liście i nie uchronią swoich osób i swojego życia osobistego od ataków szerokich kół. A gdyby nawet uchronili, wypuszczą w świat wychowanków nieprzygotowanych do życia, którym za późno uczyć się kłamstwa wyznaniowego dopiero po szkole. Nawet ci ludzie, którzy sami gotowi cierpieć w imię oświecenia i wolności sumień, nie zechcą swoich dzieci na to poświęcać. Na to się ma dzieci, żeby im dobrze było — niech się narażają w walce o dobro i prawdę wedle swojego rozumienia dopiero, gdy dorosną, jeżeli które i do tego dorasta. Szkoła świecka w tej chwili niema u nas widoków.

Gdyby nawet miała, to **osobne godziny moralności,** czy etyki świeckiej **nie wydawałyby się celowe.** Moralizowanie z urzędu, o swojej godzinie i pod grozą złego stopnia i wykuwanie zasad etycznych na pamięć, na lekcję, nie prowadziłoby do celu. Natomiast już w dzisiejszej szkole pożądane jest traktowanie zagadnień etycznych i rozbudzanie poczucia etycznego na tle pobudek świeckich zapomocą lektury i pogadanek na nauce języka polskiego i historji — szerzej i głębiej nieco na lekcjach propedeutyki filozoficznej w najwyższych klasach szkoły średniej. Niechby kończący szkoły chłopak, czy dziewczyna mieli jakieś uświadomienie, **świeckie pobudki moralne** do postępowania moralnego na wypadek, kiedy ich dziecięce wierzenia religijne zaczną należeć do przeszłości.

6. Zatem wymienione wyżej metody wychowania moralnego wydają się najwłaściwsze w szkole. To znaczy 1. **rozważania etyczne** na tle lektury i zdarzeń bieżących w klasie i na wycieczkach, 2. **ćwiczenia w ocenianiu** wad i zalet własnych i swoich nawzajem na tle kółek młodzieży, zostających pod kierownictwem nauczycieli, 3. **ćwiczenia w pracy nad sobą** i nad drugimi w zakresie, choćby zwyczajnych, wad i uchybień szkolnych, podjęte z myślą o podniesieniu atmosfery moralnej w klasie, 4. najważniejszy bodaj czynnik na tem polu to **przykład sumienności,** skrupulatności, punktualności i dobrego serca **ze strony wychowawcy** najbliższego i całego ich grona. To stwarza **atmosferę moralną,** która przesiąka duszę trwale i wyrabia poczucie etyczne lepiej, niż wszelkie morały i teoretyczne rozważania.

7. Jest rzeczą oczywistą, że **ciężkie warunki materjalne,** w których żyje młodzież i nauczyciele, **utrudniają** wychowanie moralne. Jest rzeczą zrozumiałą, że nędza i dotkliwe ubóstwo dysponują niechętnie do klas i jednostek posiadających i stwarzają szereg pokus w kierunku naruszania własności i dobrego imienia jednostek lepiej sytuowanych. Jednakże dziecko **nie powinno odczuwać majątku jako najwyższego dobra życiowego.** Powinno być przygotowane do tego, żeby godziwie walczyć o polepszenie swojej stopy życiowej, ale nie uważać się za poniżone tem, jeżeli doprowadzi tylko do względnego dobrobytu, a nie zdobędzie grubego majątku. Powinno się uczyć cenić człowieka i jego pracę, a nie jego portfel i dążyć do tego, żeby samemu czemś uczciwem i samodzielnem być w społeczeństwie, a nie do tego, żeby posiąść jak najwięcej; koniecznie: tyle samo, co ktokolwiek inny. Bieda bywa przeszkodą w rozwoju moralnym przedewszystkiem dla jednostek **chciwych i słabej woli** — ale wysoki poziom moralny nie jest żadnym przywilejem bogatych.

II.

Dr. I. MYŚLICKI
profesor Wolnej Wszechnicy Polskiej

Odpowiedź na ankietę w sprawie wychowania moralnego.

Za zasługę należy poczytywać Komitetowi Redakcyjnemu „Szkoły i Nauczyciela", że urządził ankietę w tej palącej i najważniejszej dla szkolnictwa sprawie, wobec której wszelkie inne winnyby uchodzić za podrzędne. Ponieważ jednak w naszych warunkach społecznych omanianie tej sprawy nie jest bezpieczne, a nie każdy posiada tyle odwagi, co dr. W. Chrupek, autor wybornej broszury p. t. „O reformie wychowania moralnego w naszej szkole", 1924, przeto obawiać się można, że wynik ankiety nie będzie tak świetny, jakby wypadł, gdyby odpowiedzi mogły być anonimowe. Może Komitet Redakcyjny zechce ogłosić, że przyjmie odpowiedzi anonimowe, gdy poprowadzi dalej wszczętą akcję, która ma zbyt wielką ważność i zbyt wielki zakres, aby miała poprzestać na tej jednej ankiecie. Bo też poruszone tutaj zagadnienia należy uważać za początkowe i wstępne, gdy się zważy, co się w tej dziedzinie zrobiło i robi na Zachodzie.

Swój pogląd wyłożyłem w referacie, dającym odpowiedź na temat „O możliwości ogólnoludzkiej nauki moralności", postawiony dla Międzynarodowego Zjazdu Wychowania Moralnego w Rzymie w 1926 r. i taksamo dla polskiego Zjazdu Wychowania Moralnego, urządzonego przez Związek Nauczycieli Szkół Powszechnych w Warszawie w 1926 roku. Na wydrukowanie mojego referatu w Warszawie nie pozwoliły niestety „warunki", ale wydrukowano go w księdze rzymskiego zjazdu w języku francuskim. Tutaj ograniczę się do zwięzłej odpowiedzi ściśle na zadane pytania.

1) Czy dzisiejszy stan wychowania moralnego w naszych szkołach jest zadawalający? Zgoła nie, gdyż nie jest z niego zadowolony ani ksiądz, ani obywatel świeckiego państwa. Jakie zmiany są pożądane? Jak przez kogo: ksiądz pożąda zwiększenia ascetycznej dyscypliny, a światowiec pożąda wdrożenia do spełniania obowiązków w społeczeństwie, które żyje przemysłem. Ksiądz uważa bowiem, że co materjalne, to złe, a praca jest karą za grzech pierworodny, światowiec zaś uważa, że każdy człowiek jest wytwórcą i spożywcą dóbr.

2) Czy dzisiejszy program studjów nauczycielskich daje przygotowanie do pełnienia obowiązków wychowawcy? Jak który. Ksiądz jest doskonale przygotowany na wychowawcę, a nauczyciel nic a nic, bo go przygotowano wyłącznie do nauczania teorji. W jakim kierunku należałoby go zmienić? Należałoby — to jedynie pozostaje — dawać przygotowanie do wychowania moralnego świeckiego.

3) Czy przymusowa nauka religji i przymusowe praktyki religijne są skutecznym czynnikiem wychowawczym? Owszem, są bardzo skutecznym czynnikiem wychowania człowieka niemoralnego. Albowiem wszelki przymus wytwarza obłudność, rozdwojenie osobowości, paraliżującą obawę, słowem demoralizuje.

4) Na jakiej podstawie należy oprzeć wychowanie moralne? Na podstawie znajomości moralnych potrzeb społeczeństwa nowoczesnego, które żyje przemysłem, i na podstawie zaufania do moralnych sił młodzieży. Jakie powinno być stanowisko nauki religji w szkole i jaki jej

stosunek do wychowania moralnego? Nauka religji w szkole, jak nauka filozofji, powinna być dostępna dla uczniów starszych i zdolniejszych, stanowiąc przedmiot dowolnego ich wyboru. Stosunek jej zaś do świeckiego wychowania moralnego trzeba pozostawić do ułożenia samym kapłanom, bo to ich sprawa.

5) Czy jest pożądane wprowadzenie w naszych szkołach osobnej nauki moralności zamiast lub obok dotychczasowej, podawanej przez nauczyciela religji w formie dogmatycznej? Jest konieczne w szkołach świeckich, jeżeli mają być takiemi. W braku lepszego podręcznika należałoby się posługiwać podręcznikiem francuskim, który mamy w języku polskim: J. Payot, Wykład moralności, 1905.

6) Jakie metody wychowania moralnego należy stosować w szkole? Takie, jakie się stosuje ze znakomitem powodzeniem w najlepszych szkołach nowego typu, zwanych szkołami życia, pracy, czynu i t. p. Stanowią one naogół metodę spólnoty szkolnej, której środkami są: koedukacja, samorząd, stowarzyszenia i organizacje dla współpracy w przedsięwzięciach gospodarczych, naukowych, artystycznych, dobroczynnych, harcerstwo i t. d.

7) Czy ciężkie warunki materjalne i wogóle życiowe, w których się znajduje nieraz dziecko szkolne, a także nauczyciel, nie utrudniają w wysokim stopniu wychowania moralnego? Wiadomo, że nędza, zmartwienia, troski, kłopoty nie usposabiają moralnie nikogo.

KRONIKA SZKOLNA I OŚWIATOWA

Wobec ukazania się na łamach prasy łódzkiej wzmianek o praktykach zast. insp. szk. p. A. Zakrzewsiego w stosunku do nauczycieli, którzy urządzili w dniu 19.III b. r. akademję ku czci patrona szkoły 34 J. Piłsudskiego w Łodzi, za co pociągnięci zostali do odpowiedzialności dyscyplinarnej, należałoby tę i wiele innych spraw związanych z działalnością p. Zakrzewskiego omówić.

Nie poruszając tego co należycie ujęte zostało przez prasę łódzką, charakteryzującą postępowanie p. Zakrzewskiego, w kilku słowach chciałbym ująć ten fakt z punktu widzenia nauczyciela.

P. Zakrzewski nie chciał, czy nie mógł zrozumieć, że uroczystości, związane z obchodem ku czci wielkich ludzi, pobudzają uczucia patrjotyczne u dzieci. które uczą się szanować drogie dla sercu Polaka osoby, a więc przez to samo są bardzo dodatnim czynnikiem wychowawczym, urabiającym dziecko na prawego obywatela i Polaka.

P. Zakrzewski nie grzeszy zbytnio znajomością programów szkolnych, kiedy na stronie 20 programu historji, jest punkt 27, który poleca uczyć młodzież o pierwszym Naczelniku Państwa i wodzu armji, który w 1920 roku okrył sztadary polskie taką sławą, o jakiej większość Polaków nie śniła; bo przecież dziwnem by się wydawało, dlaczego właśnie pociąga się do odpowiedzialności nauczycieli, którzy, postępując w myśl programu, starają się urabiać przyszłych obywateli w duchu patrjotycznym.

Bez dalszego rozwijania tej już szeroko znanej rzeczy, przejdę do innych b. ciekawych stosunków, w jakich nauczycielstwo pracuje pod kierunkiem „troskliwego i dbałego" o oświatę p. Zakrzewskiego.

Zacznę od sposobu wizytacji p. Zakrzewskiego.

Chcąc pozbawić nauczyciela pracowni fizycznej, z którą związane jest specjalne wynagrodzenie z Magistratu, stara się wyszukać „prawne podstawy" ku osiągnięciu zamierzonego celu. Szuka ich sam, wizytując, czego wynikiem jest brak jakichkolwie usterek ze strony owego nauczyciela, nie wierzy więc we własne siły i zdolności wizytowania, zasięga opinji u „woźnego szkoły", pytając go, co robi nauczyciel w pracowni, jak robi, czy dobrze i t. d.

Pomimo że posada owa powierzona została nauczycielowi z wiedzą Kuratorjum O. S. Ł., pan Zakrzewski bez wiedzy tegoż Kuratorjum odbiera mu pracownię. Nauczyciel wnosi zażalenie z przebiegiem całej sprawy do Kuratorjum, a wówczas p. Zakrzewski obiecuje mu zwrócić pracownię, byle podanie wycofał, co tenże uczynił i pracownię otrzymał. Skoro jednakowoż pomimo tego Kuratorjum inną drogą dowiedziało się o tej skandalicznej sprawie, p. Zakrzewski uważając, że należy w inny sposób zemścić się na wspomnianym nauczycielu, skarży go do prokuratora o „lichwę", nauczyciela nawiasem mówiąc biednego, utrzymującego rodzinę i liczne rodzeństwo. Sąd był innego zdania, niż p. Zakrzewski. Odrzucił rzekome, a podrywające autorytet inspektora szk. dowody i nauczyciela uniewinnił, nie mógł widocznie zrozumieć, skąd i na jakiej podstawie zast. insp. szk. bez niczyjego upoważnienia występuje w roli „moralizatora" i „naprawiciela" domniemanej krzywdy.

Nie jest to odosobniony wypadek wizytowania przez p. Zakrzewskiego. Podobnie postępuje i w innych szkołach, uważając, że tą drogą najłatwiej jest coś znaleźć i policzyć się z nauczycielem, który mu się nie podoba.

Następnie wytacza śledztwa dyscyplinarne, skarży do sądów, prokuratorów, chociaż miał już kilkakrotnie dowody, że tem wszystkiem najpierw siebie ośmiesza, a pozatem podrywa autorytet władzy.

Nie uważając za stosowne podzielić się wrażeniami powizytacyjnemi z nauczycielstwem, postronnie wydaje opinję, nie przyjęte w skali ocen nawet u ludzi, postawionych na najniższym stopniu kultury. Między innymi charakteryzując pracę pewnego nauczyciela, nazwał go dosłownie „tylną częścią ciała".

Zato na innem polu przejawia się dbałość p. Zakrzewskiego o dobro szkoły i dzieci.

W szkole Nr. 32, postawionej na b. wysokim poziomie naukowym i wychowawczym, zajmuje on, oprócz mieszkania woźnego, 2 izby szkolne, zmuszając przez to dzieci do chodzenia kilku nieraz kilometrów do najbliższej szkoły, bo przecież dobro 100 dzieci można poświęcić dla tak ważnego celu, jakim jest mieszkanie zast. insp. szk. Po długich zachodach i interwencji prasy, opieki szk. i społeczeństwa, które z innego punktu ujmowało tę rzecz, po 2 latach Kuratorjum kazało p. Zakrzewskiemu oddać jedną salę do użytku szkoły.

P. Zakrzewski, uważając jednak, że przez pomniejszenie mieszkania nie będzie mógł roztaczać tak „zbawczej" opieki nad szkolnictwem łódzkiem, zajmuje pokój nauczycielski bez porozumienia się z opieką szk. i kierownikiem, każąc nauczycielstwu ulokować się tymczasem w kuchence przez niego zajmownej, oświadczając, że i tak w przyszłym roku

ta szkoła będzie zlikwidowana, a na miejsce tej ma być zorganizowana szczuplejsza szkoła dla anormalnych.

A więc p. Zakrzewski chce utworzyć szkołę specjalną, w dzielnicy odległej od tramwajów, słabo zaludnionej, szkołę, która ma skupiać dzieci z rozmaitych dzielnic tylko dlatego, aby inspektor mógł wygodnie mieszkać.

Narazie tyle... I te jednak fakty wystarczą, aby scharakteryzować działalność p. Zakrzewskiego; wystarczyć powinny, aby władze szkolne wyciągnęły z nich odpowiednie konsekwencje, uwalniając szkolnictwo łódzkie od strat, jakie mu p. Zakrzewski na swem stanowisku jeszcze wyrządzić może.

NAUCZYCIEL.

ORĘDZIE BISKUPIE.

Związek Polskiego Naucz. Szkół Powszechnych, jako organizacja o wyraźnych wytycznych ideowych, nie łudzi się, że jest dogodny dla wszystkich odłamów i grup społecznych. Zdaje sobie sprawę z tego, że ma przeciwników, z którymi w razie potrzeby rozprawia się w sposób godziwy. Będąc organizacją żywotną, nie uchyla się też od walki; jednak jako organizacja nauczycieli-wychowawców nietylko nie uprawnia wszystkich środków walki, ale niektóre z nich, w istotnej trosce o moralność społeczną, wręcz potępia i ich się odrzeka; do takich środków walki należą fałsz i oszczerstwo. Rozpatrywane z tego stanowiska, orędzie Biskupa włocławskiego, wywołać musi żywy protest ze strony ogółu nauczycielstwa.

Na jakich to faktach opiera Biskup włocławski twierdzenie, jakoby „Zarząd Główny Z. P. N. S. P. wysyłał do wszystkich swoich kół zarządzenia, aby uchwalały rezolucje przeciwko nauce religji w szkołach"? Związek P. N. S. P. jest organizacją legalną, posiada przeto własną jawną prasę, w której są ogłaszane uchwały Zjazdów ogólno-krajowych, zarówno jak wojewódzkich. Gdzie, kiedy były rozsyłane i uchwalane podobne rezolucje? Popieranie w ten lub inny sposób Chrześcijańskiego Stowarzyszenia Naucz. Szkół Powszechnych jest kwestją osobistego uznania, natomiast z energicznym protestem musi się spotkać dyskwalifikowanie przez Biskupa włocławskiego całego Związku P. N. S. P., całej organizacji, prowadzącej rzekomo „niecną robotę wrogów Kościoła (!) i Ojczyzny" (!). Fakt smutny i charakterystyczny: dwadzieścia kilka tysięcy osób, tworzący Związek P. N. S. P., zakwalifikował Biskup włocławski jako wrogów Ojczyzny!

Odpis.

L. 3344. Dnia 20 października 1926 r.

BISKUP WŁOCŁAWSKI

do

WIELEBNEGO DUCHOWIEŃSTWA.

Lewicowa organizacja, Związek Nauczycieli Szkół Powszechnych coraz bardziej odsłania swoje oblicze i ujawnia antyreligijną działalność. Warszawski Zarząd Główny zwołuje kongres na 1-go i 3-go listopada r. b. i rozsyła do wszystkich swoich kół zarządzenia, by uchwalały rezolucje przeciwko nauce religji w szkołach.

Wobec tego zwracamy się do Wielebnego Duchowieństwa z gorącem wezwaniem, by zrozumiawszy doniosłość chwili i powodowane gorliwością kapłańską o zagrożone najwyższe dobra naszego ludu i społeczeństwa, dołożyło wszelkich wysiłków, użyło wszystkich Swoich wpływów i niczego nie zaniedbało w kierunku roztropnego i skutecznego przeciwdziałania niecnej robocie wrogów **Kościoła i Ojczyzny,** zwłaszcza przez zakładanie oraz popieranie Chrześcijańskich Stowarzyszeń Nauczycielstwa szkół powszechnych, zaprzągając do tej zbożnej pracy dobrze i po katolicku myślące jednostki.

W pierwszym rzędzie Księża Prefekci jako mający styczność ze sferami nauczycielskiemi nie omieszkają wziąć gorąco do serca niniejszego polecenia.

Biskup Włocławski (—) St. ZDZITOWIECKI.

Kanclerz Kurji: **Ks. dr. W. Gmachowski.**

„Czy mamy obowiązek płacić za nabożeństwa, odprawiane przy rozpoczęciu i zakończeniu roku szkolnego?"

W bieżącym roku szkolnym, jak zwykle, zawiadomiono oficjalnie miejscowego proboszcza ks. Jana Żaka w Szadku, że w dniu 15 września dziatwa szkolna weźmie udział w nabożeństwie z racji rozpoczęcia roku szkolnego. Wedle zwyczaju o godzinie 9-ej punktualnie zjawiło się grono nauczycielskie z dziatwą w kościele. Ku naszemu zdziwieniu zastaliśmy katafalk na środku kościoła. Ksiądz dziekan przez całą godzinę odprawiał egzekwie żałobne. Po skończonej ceremonji żałobnej, w te słowa odezwał się ksiądz Żak do dzieci:

„Przykro mi bardzo, że na początku roku szkolnego nie mogłem wam kochane dzieci odprawić nabożeństwa. Zrozumieć musicie, że każdy ksiądz ma bardzo wiele obowiązków, i ja, jak raz dziś, musiałem odprawić nabożeństwo żałobne za zmarłych członków Bractwa Kościelnego. Kierownik szkoły i nauczycielstwo, wiedzieć o tem powinno, że należy nietylko zawiadomić proboszcza o mszy św. dla dzieci, ale takową winien zakupić. Jestem przekonany, że bylibyście chętnie przynieśli datki, lecz to nie wasza wina, kochane dzieci, lecz waszych przewodników. W tym roku wyjątkowo odprawię wam nabożeństwo na waszą intencję, lecz zapamiętajcie sobie, co wam powiedziałem". (Żądanie proboszcza nie ma tu żadnych podstaw prawnych, ani zwyczajowych. Przyp. Redakcji).

SPRAWOZDANIE

z Zebrania Organizacyjnego „Towarzystwa Przyjaciół Szkoły Twórczej", zwołanego przez Komitet Organizacyjny w osobach: dr. St. Bogusławskiego, K. Bilskiego, Wł. Gackiego, R. Petrykowskiego, I. Rolińskiego, St. Somorowskiego i A. Zaleskiego.

Zebranie odbyło się w dniu 30 listopada w sali Rady Miejskiej przy udziale przedstawicieli władz państwowych i komunalnych, jako też przedstawicieli związków nauczycielskich.

Zagaił Wł. Gacki, wyjaśniając cel zebrania.

Przewodnictwo objął p. dyr. Fr. Michejda, powołując na sekretarza p. J. Urbanowicza, na asesorów p. wizyt. Michalskiego i p. dyr. Amajzena — poczem przedstawił następujący porządek zebrania:

1. Wybór Prezydjum.
2. Odczyt dr. H. Rowida, redaktora „Ruchu Pedag.": „O szkole twórczej".
3. Referat p. Wł. Gackiego, redaktora „Szkoły i Nauczyciela": „Zadanie Towarzystwa Przyjaciół Szkoły Twórczej".
4. Zapisy na członków „Towarzystwa Przyjaciół Szkoły Twórczej".

Z kolei rzeczy przewodniczący udzielił głosu dr. Rowidowi.

Dr. Rowid na wstępie swego odczytu zapowiedział, że rzeczy które będzie poruszał, będą to rzeczy ważne, chodzi bowiem tutaj o zmianę ducha szkoły.

Szkoła zmienia się wraz z przeobrażaniem i powstawaniem nowych idei w społeczeństwie. Te nowe idee, to idee współpracy, kooperacji, idee pokoju, sprawiedliwości, które przenikają do umysłowości dzisiejszych pokoleń i przetwarzają psychikę społeczeństwa. Odbiciem i realizatorem tych idei, to „Liga Narodów", która za cel swój uważa tworzenie człowieka nowego.

Wartością trwałą, na której ma się oprzeć społeczeństwo, ma być nie, jak dawniej, majątek, wspólność pochodzenia i t. p., lecz praca — nieco inna, niż ją tradycja ujmuje —, praca wyzwolona, wynikająca z zamiłowania do niej jednostki.

Te same idee przenikają do szkoły, powodując zmianę ducha wychowania i samej szkoły, opartej na pracy wyzwolonej, z zamiłowania płynącej, pracy twórczej dziecka.

Istnieje wpływ społeczeństwa na pokolenia nowe i odwrotnie; dąży się do uspołecznienia młodzieży, zaczem postępuje zamiana szkoły tradycyjnej na nową.

Treść istoty wychowania zmienia się, staramy się bowiem o to, aby młode pokolenia wychować w ten sposób, aby mogły uczestniczyć w skarbach kultury, jakie stworzył duch ludzki.

Uczestniczyć w tem zjawisku mają masy, — nie garstka ludzi; kultura musi mieć konsumentów, umiejących zarazem w należyty sposób w jej dobrach uczestniczyć. — I oto jest demokratyzacja szkoły, zdolnej do zrealizowania wytkniętego celu. — Chodzi o to, aby każdemu uprzystępnić szkołę, stąd też powstał prąd pod nazwą szkoły demokratycznej, jednolitej —, której najważniejszym celem jest równouprawnienie i związek między jej stopniami. — Realizując szkołę jednolitą, weszliśmy w pierwszą fazę rozwoju szkoły; należy teraz w nią wlać życie, — i to będzie zadaniem nowej szkoły, którą należałoby nazwać szkołą twórczą —, dusza bowiem dziecka jest w stanie potencjonalnym, przez rozwój stać się ona ma aktywną, zdolną do pracy produkcyjnej.

Każdą jednostkę należy tak wychować, aby była zdolna do doskonalenia się, i to będzie jednym z celów szkoły twórczej. Omawiając warunki zewnętrzne, w jakich ma rozwijać się szkoła twórcza, mówca je tak określił: „Ma to być budynek wśród pól i zieleni". Widoczną jest tutaj reakcja na dotychczasowe karlenie dzieci, wychowanych w mrocznych i ciasnych izbach szkolnych. Mówca nie dziwi się temu, gdyż dawniej nie patrzono na samo dziecko, jako na cel, lecz na przepisy i pro-

gramy, które bezwzględnie wyczerpać należało, nie zwracając uwagi na sam rozwój psychiczny i fizyczny dziecka.

Szkoła twórcza inaczej ujmuje tę rzecz. Opierając się na tem, że dziecko posiada pewne instynkty, których nie wolno zabijać, byłby to bowiem gwałt, zadany naturze dziecka, wydobywa z niego samoistne odruchy, i na tych opiera proces kształcenia i wychowania. Dalszą cechą szkoły twórczej jest zwracanie uwagi na życie uczuciowe i estetyczne. Obok strony uczuciowej zwraca się uwagę na rozwój woli i zdolności do działania; pod wpływem więc pedagogji ameryk. powstaje dążność do wprowadzenia robót ręcznych. Rozwijają one ogólnie stronę fizyczną i psychiczną, i budzą uczucie szacunku dla dzieł ręki ludzkiej. — Za tem wszystkiem w parze iść musi zmiana starego programu na nowy, dynamiczny, opierający się na życiu, musi się zmienić wygląd klasy na pracownie, laboratorja, gdzieby można brać indywidualność ucznia pod uwagę. — Stosunek nauczyciela do ucznia ma ulec także zmianie; czynnik przymusu, obawy i strachu ma ustąpić autorytetowi nauczyciela, opierającego się na wzajemnej życzliwości i współpracy. — Zaznajamiając zebranych z zasadami, które głosi „Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania", odczytał mówca kilka punktów, które dobitnie obrazowały dążności Ligi w kierunku organizacji nowej szkoły.

Kończąc, nadmienia, że usiłowania ze strony łódzkiego społeczeństwa powinny być poparte przedewszystkiem przez samych nauczycieli, którzy jednakowoż będą mieli trudne warunki do zrealizowania zapoczątkowanego dzieła, wobec nasuwających się trudności z racji braku odpowiednich kwalifikacyj teoretycznych i pedagogicznych, co jednakowoż przy pewnym wysiłku da się uskutecznić.

Odczyt dr. Rowida przyjęto hucznemi oklaskami, poczem przewodniczący udzielił głosu Wł. Gackiemu.

Wł. Gacki w swym referacie zaznaczył, że ze szkoły obecnej nie jest zadowolone ani społeczeństwo, ani dziecko, ani nauczycielstwo. To skłoniło grono osób do podjęcia próby założenia towarzystwa, mającego zrealizować szkołę twórczą. Jeżeli niema tej inicjatywy w łonie Ministerstwa, tem bardziej winna się spotęgować inicjatywa - ze strony społeczeństwa.

Przedstawiając kolejno charakter, zadania i cele szkoły twórczej, przystosowanej ściśle do gruntu łódzkiego, mówca nadmienił, że nie jest to organizacja nauczycielska, przeciwnie, powinno się nią zainteresować całe społeczeństwo.

Dlatego zaproszono na zebranie przedstawicieli wszystkich związków społecznych, którym dobro szkolnictwa leży na sercu.

Towarzystwo Przyjaciół Szkoły Twórczej ma być skupieniem ludzi, mających pracować dla nowej szkoły.

Podobne ognisko istnieje już w Warszawie, dowody zaś jego rozwoju, to szereg odczytów, referatów, tworzenie na Zoliborzu szkoły.

Celem łódzkiego Towarzystwa będzie dostarczanie nauczycielstwu pism, traktujących o nowym ruchu pedagogicznym, odczytów; dalszem zaś zadaniem będzie zakładanie szkół.

Wkońcu przemówienia apeluje do władz państwowych i komunalnych, aby współpracowały z Towarzystwem, nawiązując z niem stały i ścisły kontakt.

Po referacie p. Wł. Gackiego przewodniczący zaznaczył, że referaty obu prelegentów nie dały powodu do dyskusji, gdyż mówcy jasno i dokładnie przedstawili zebranym cel i zadania szkoły twórczej, dziękuje więc uczestnikom za udział w zebraniu i prosi o zapisywanie się na listę członków Towarzystwa. Zgłoszeń przyjęto 40. Na tem zebranie zakończono.

Łódź, dnia 30.XI. 1926 roku.

Przewodniczący: (—) F. Michejda.

Sekretarz: (—) Józef Urbanowicz.

Czasopisma nadesłane:

„Ruch Pedagogiczny" Nr. 9 R. XIII (XV).

J. Młodowska: System Daltoński. H. Dziubandowska: Spostrzeżenia nad psychologją dziatwy szkolnej. St. Niemcówna: Obrazy jako pomoc przy nauce geografji. Recenzje. Przegląd czasopism francuskich. Polskie czasopisma pedagogiczne. Kronika pedagogiczna. Zapiski bibljograficzne.

„Przyroda i Technika". Zesz. 9. R. V.

Treść: Dr. A. Sabatowski: Człowiek a jego klimat świetlny. K. Jamróz: Pogląd na rozwój tkactwa. — Dr. W. Mozołowski: O stężeniu jonów wodorowych (dokończenie). Sprawy bieżące. Postępy i zdobycze wiedzy. Rzeczy ciekawe. Co się dzieje w Polsce. Ruch naukowy i organizacyjny. Książki, które warto czytać. Przegląd czasopism. Słowniczek wyrazów obcych i terminów naukowych.

„Szkoła i Wiedza". Zeszyt I. R. I.

Treść: Od Redakcji. † Ś. p. Każmirz Stanislaw Jakubowski. † Ś. p. Stanisław Sobiński. Poczucie państwowości a szkoła powszechna (Dancewicz Stefan). Precz z podręcznikiem szkolnym (w. i.) Kilka uwag w sprawie nauczania przyrody w szkołach powszechnych (Simm Kazimierz). O przydawce. Plan lekcji dla oddz. IV (Wójcikówna Jadwiga). O współpracę nauczycielstwa szkół powszechnych na polu ludoznawstwa (Fischer Adam). Sprawozdania i oceny. Zapiski bibljograficzne.

„Przyjaciel szkoły" Nr. 19. Rok V.

Treść: W. Turos: Na marginesie współczesnego wychowania. — E. Petechówna: W jaki sposób uczynić szkołę radosną? W. S. Laskowski: Nauczycielstwo a czasopisma. Dr. F. Kulawski: Przyczyny upadku frekwencji. B. Kubski: Z metodyki elementarnego nauczania. K. Łuczak: Stopnie formalne i ich ocena. Lekcje: Alla: Kazimierz Wielki jako gospodarz. — H. Konikowski: Karol Chodkiewicz. — J. Świtalski: Szlachetna duma. — Uwagi dyskusyjne. — Nowości wydawnicze.

„Wiedza i Życie". Nr. 10. R. I

Treść: Pr. Zygmunt Szymanowski: Jak Jugosławia walczy o zdrowie. Helena Stattlerówna: Funkcje i ich wykresy. Aleksander Wielhorski: Fryderyk Chopin. Marjan Uzdowski: Kan-Ju-Wej i San-Yat-Zen. Pr. Dr. Wład. Gumplowicz: Stany Zjednoczone Ameryki. Jan Nieczuja Urbański: Królobójstwa w historji Polski i inne ciekawe artykuły.

„Orli Lot". Nr. 10. R. VII.

Treść: † Ś. p. Stanisław Sobiński, Seweryn Udziela: Św. Mikołaj w Krakowie przed 70 laty. Józef Warsicki: Wyrób wełniaków ludowych. Jerzy Epstein: Wycieczka w Pieniny i inne ciekawe artykuły.

„Ogniwo", Nr. 1 (5) R. VI.

Treść: Henryk Raabe: Aktualne zagadnienia oświatowe. — Xy: Rzut oka wstecz. — Dr. W. Ch. Obniżenie etatów C. Z. Jędraszko: Wychowanie społeczne. Wł. Gacki: Program i metody nauczania literatury polskiej w szkole średniej. Jan Hellmann: O odnowienie szkoły. Inż. Kaz. Roźniewicz: O współpracę rodziców ze szkołą. Ignacy Borysiewicz, Książki i czasopisma nadesłane.

„Przegląd Oświatowy". Nr. 12. R. XXI.

Treść: Projekt nowych ustaw T. C. Z. Ruch umysłowy. 10-letnia rocznica zgonu H. Sienkiewicza. Święto książki polskiej. Bydgoszcz Sienkiewiczowi. Rocznica Fredry. Zatrważający stan szkolnictwa polskiego na Śląsku. Przegląd prasy. Recenzje i inne.

„Wychowanie Przedszkolne". Nr. 12. R. II.

Treść: Dr. R. Radziwiłłowicz: O nawyku. Dr. H. Brokman. Gruźlica u dzieci w wieku przedszkolnym. M. Zarzycka: Program ochron w Stanach Zjednoczonych M. Kączkowska: Gwiazdka. A. Swojakówna: W noc gwiazdkową. M. Dobrowolska: Rozmowa o wacie. M. Weryko: Choinka. Ozdoby na choinkę Dr. J. Rudzka: Z czasopism. Nowości Wydawnicze.

„Ruch Pedagogiczny". Nr. 10. R. XIII (XV).

Treść: H. Rowid. Polskie szkoły doświadczalne. — Dr. M. Friedländer. Nowy nauczyciel. — Dr. J. Magiera. — Czeskie projekty reformy kształcenia nauczycielskiego. — D. J. Magiera. Nowe szkoły. Recenzje. Kronika pedagogiczna. Spis rzeczy.

„Wiedza i Życie". Nr. 1 (11).

Treść: Jerzy Winiarz. O fresku. Prof. Dr. R. Błędowski. Śmierć czy życie. Al. Wojtacki — Jugosłowianie. Cezary Łagiewski — Wydatki i pożyczki państwowe. Prof. Wł. Massalski — Ukazanie się Turków na widowni dziejowej. Dr. Aleks. Hertz — Jak myśli człowiek pierwotny. I. K. — Z historji zegarów. Wł. Weyhert-Szymanowska. Polska współczesna w twórczości Andrzeja Struga.

„Szkoła i Wiedza". Nr. 2. R. I.

Treść: O ćwiczeniach słownikowych w szkole powszechnej — Henryk Gaertner. O rozsiewaniu nasion przez mrówki — St. Kulczyński. O poznawaniu drzew w bezlistnej szacie zimowej — Szymon Taub. O sześcianie. Program lekcji dla oddz III. Fr. Arnoldowa. O zbieranie nazw geograficznych — Wl. Semkowicz. Krajoznawstwo a szkoła powszechna St. R. Ze zjazdów. Oświata Polska w Łotwie — St. Szober.

Książki nadesłane:

Hugo Kaufman. „O istotną a rychłą reformę szkoły średniej", Łódź, 1926.

„Ozdoby choinkowe". Wydawnictwo „Życie praktyczne".

Wanda Dzierzbicka. „O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela - wychowawcy" na podstawie ankiety.

Książnica Atlas, Lwów — Warszawa, 1926.

Ks. Tomasz Gunia. „Zasady wiary katolickiej" na tle dziejów biblijnych cz. II.

Książnica Atlas, Lwów — Warszawa, 1926.

Georg Kerschensteiner „Pojęcie szkoły pracy" przekładu dokonała Aniela Kierska pod redakcj. Dr. Feliksa Kierskiego.

Książnica Atlas, Lwów — Warszawa, 1926.

Prof. Dr. Leon Wachholz „O zaburzeniach umysłowych u dzieci i młodzieży".

Książnica Atlas, Lwów — Warszawa, 1926.

Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych, Peter Sandiford. „Szkolnictwo angielskie" przełożył Prof. Władysław Gumplowicz, uzupełnił Wiz. Jan Hellmann. Nakład „Naszej Księgarni", Warszawa — Łódź, 1927.

St. Baczyńska. „Wacek i sześć jego siostrzyczek". „Nasza Księgarnia", Warszawa — Łódź, 1927

E. Szelburg-Ostrowska, „Najszczęśliwsza z sióstr". „Nasza Księgarnia", Warszawa — Łódź, 1927.

„Kształt i barwa". R. V.

Treść: I. Zmiana w wydawnictwie. II. Gostyńska Wł. O nauce rysunków w szkołach powszechnych. III. Ramułtowa M. — Psychologja rysunku dziecięcego. IV. Matzke St. — Wobec zamierzonej reformy. V. Borkowski A. — Regjonalizm a sztuka w szkole. VI. Janusz B. — Projekty na motywach ludowych. VII. Sprawozdanie. VIII. Sprawy Stowarzyszenia. IX. Przegląd literatury fachowej. X. Wiadomości mieszane.

Sprostowanie.

Do pierwszej części w nr. 9, str. 253, wiersz 24, w artykule dr. W. Chrupka, zamiast „Nie musi być bezwzględna **uprzejmość** między egoizmem i altruizmem" ma być: „Nie musi być bezwzględna **sprzeczność**". Na tej samej stronie, wiersz 32, zamiast **„Stötzding**, współczesny filozof duński" ma być **„Höffding"**. Na str. 255, wiersz 31, zamiast: „ogólno-ludzka moralność jest już dzisiaj czemś zupełnie **nierealnem**" ma być: „ogólno-ludzka moralność jest już dziś czemś zupełnie **realnem**".

Autorem recenzji książki p. W. Krycińskiego: „Nowe metody nauczania rysunków odręcznych, zdobniczych i malarstwa dekoracyjnego" (Nr. 9 „Szkoły i Nauczyciela") jest p. Tadeusz Seweryn.



Warunki prenumeraty: rocznie 6 zł., półrocznie 3 zł., numer pojed. 75 gr.

CENA OGŁOSZEŃ: 1-sza okładka 1/2 str. — 150 zł., 2-ga okładka cała str. — 120 zł. 3-cia okładka — 100 zł.; 4-ta okładka — 110 zł. Przed tekstem: strona — 150 zł.; 1/2 str — 80 zł.; 1/4 str. 50 zł.; 1/8 str. — 30 zł. Za tekstem: strona — 100 zł.; 1/2 str. — 60 zł; 1/4 str. — 35 zł; 1/8 str. — 20 zł.

Redaktor: Gacki Władysław. **Wydawca** w imieniu Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarządu Związku Zaw. Naucz. Polsk. Szkół Średnich Okr. Łódzk. — Zaleski Aleksander.

Drukarnia Państwowa w Łodzi, Piotrkowska 85. Telefon 29.

